

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



№ 2 (22) 2024

Научно-практический журнал

**КОНСТРУКТИВНЫЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ**

CONSTRUCTIVE PEDAGOGICAL NOTES

Гутова Наталья Викторовна

главный редактор, директор, доцент, кандидат филологических наук,
Новосибирский государственный педагогический университет
(Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, Россия

Новосибирск

Учредитель: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28

Журнал зарегистрирован:

Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций: Роскомнадзор РФ, Свидетельство о регистрации СМИ: Эл № ФС 77-85707 от 28.07.2023
выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Главный редактор:

Гутова Наталья Викторовна, канд. филол. наук, доц., директор, Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, Россия

Заместители главного редактора:

Шаталова Наталья Петровна, канд. физ.-мат. наук, доц., проф. РАЕ, проф. кафедры математики, информатики и методики преподавания, Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, Россия;

Тарасова Ольга Анатольевна, канд. пед. наук, доц., зам. директора, Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, Россия

Ответственный секретарь:

Мезенцева Олеся Ивановна, канд. пед. наук, зав. кафедрой педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, Россия

Редакционная коллегия:

А. Н. Томили, д-р пед. наук, проф. кафедры судовождения, Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск, Россия;

Е. В. Кузнецова, канд. пед. наук, доц. Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, Россия;

И. А. Дудковская, канд. пед. наук, зав. кафедрой педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет (Куйбышевский филиал), г. Куйбышев, Россия;

Л. П. Ильченко, д-р пед. наук, проф. кафедры профессиональной педагогики, психологии и культурологии, Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск, Россия;

М. В. Слепцова, д-р пед. наук, проф., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, Россия;

Н. А. Заиченко, учитель, зам. директора по учебно-методической работе, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Лицей № 3 Барабинского района Новосибирской области», г. Барабинск, Россия;

С. Н. Лукаш, д-р пед. наук, доц., проф. кафедры теории истории педагогики и образовательной практики, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, Россия;

Ф. Д. Буятова, директор, «Школа интеллекта», г. Баку, Республика Азербайджан;

Ю. А. Шулекина, канд. пед. наук, доц. кафедры логопедии, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

Журнал основан в 2013 г. Выходит 4 раза в год Электронная верстка И. Т. Илюк Адрес редакции: 632387, Новосибирская область, г. Куйбышев, ул. Молодежная, д. 7. +7 (383 62) 51 616, E-mail: kon_ped_zam@mail.ru Адрес издательства и типографии: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Печать цифровая. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 9,5. Уч.-изд. л. 7,0. Формат 70×108/16. Цена свободная Дата выхода в свет 04.07.2024 Сайт журнала https://kf-journal.ru/
---	---

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Афанасьева И. М.</i> Использование нарративного подхода при раннем обучении иностранным языкам	5
<i>Ижденева И. В.</i> Развитие цифровой грамотности школьников при обучении информатике	11
<i>Лукьянова Н. А.</i> Принципы реализации коммуникативного обучения иностранным языкам	18
<i>Ольховская Ю. И.</i> Урок-путешествие как форма нестандартного урока по литературе.....	26
<i>Тарасова О. А.</i> Формирование педагогической фасилитации у студентов педагогических вузов ...	33

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

<i>Кузнецова Е. В.</i> Специфика эмоционального благополучия старших дошкольников, воспитывающихся в условиях неполной семьи.....	39
<i>Мальцева Е. И.</i> Читательское пространство в семьях детей старшего дошкольного возраста.....	46
<i>Мезенцева О. И.</i> Возможности личностно-ориентированного подхода в формировании у дошкольников готовности к обучению в школе.....	63
<i>Степанова Л. Н., Халфиева А. Р.</i> Взаимосвязь склонности к девиантному поведению и акцентуаций характера в подростковом возрасте.....	69

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Кузнецова Е. В.</i> Игровая технология как средство социализации младших школьников с ОВЗ.....	76
<i>Сухорукова М. Г.</i> Специфика полоролевых стереотипов подростков и юношей.....	84

МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Семенова Л. М.</i> Имидж-форсайт в мировой образовательной практике: понятие и анализ.....	91
<i>Тараненко Е. И.</i> Гуманитарная подготовка будущих специалистов в контексте формирования их общей культуры.....	97

КОНСТРУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – ВУЗ»

<i>Шерехова О. М.</i> Направления и формы взаимодействия вуза и школы в современных условиях.....	103
---	-----

CONTENT

TECHNOLOGIES IN EDUCATION

<i>Afanas'eva I. M.</i> Using of the narrative approach by early learning of foreign languages	5
<i>Izhdeneva I. V.</i> Development of digital literacy of schoolchildren in teaching computer science	11
<i>Luk'yanova N. A.</i> Principles of implementing communicative teaching in foreign languages	18
<i>Ol'hovskaya Ju. I.</i> Travel lesson as a form of non-standard literature lesson	26
<i>Tarasova O. A.</i> Formation of pedagogical facilitation among students of pedagogical universities	33

PRE-SCHOOL EDUCATION AND UPBRINGING

<i>Kuznetsova E. V.</i> Specifics of emotional well-being of older preschoolers brought up in a single-parent family environment	39
<i>Maltseva E. I.</i> Reading space in families of older children preschool age	46
<i>Mezentseva O. I.</i> Possibilities of a person-centered approach in developing readiness for school in preschoolers	63
<i>Stepanova L. N., Xalfieva A. R.</i> The relationship between the tendency to deviant behavior and character accentuations in adolescence	69

INTERDISCIPLINARY ISSUES OF MODERN SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

<i>Kuznetsova E. V.</i> Game technology as a means of socialization of junior schoolchildren with disabilities	76
<i>Suhorukova M. G.</i> Specificity of sex stereotypes of adolescents and young men	84

METHODOLOGY OF MODERN EDUCATION

<i>Semenova L. M.</i> Image foresight in global educational practice: concept and analysis	91
<i>Taranenko E. I.</i> Humanities training of future specialists in the context of the formation of their common culture	97

CONSTRUCTIVE EDUCATION IN THE SCHOOL–UNIVERSITY SYSTEM

<i>Sherekhova O. M.</i> Directions and forms of cooperation between university and school in modern conditions	103
--	-----

Научная статья

УДК 372.8

Использование нарративного подхода при раннем обучении иностранным языкам

Афанасьева Инна Марленовна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия

Аннотация. Введение. Цель исследования – рассмотреть возможности использования нарративного подхода обучения иностранным языкам в дошкольном образовании и начальной школе. Акцентируется внимание на том, что в дошкольном и младшем школьном возрасте закладывается основополагающая база для дальнейшего развития личности ребенка, которая может рассматриваться и как некий трамплин для мотивированного и эффективного изучения иностранного языка в дальнейшем (на уровне ООО и СОО). *Методология.* Нарративный подход в педагогике основывается на концепции построения образовательного процесса посредством повествования историй (сказок), которые учащиеся имеют возможность анализировать, интерпретировать, соотносить со своим жизненным опытом и со своими действиями в будущем в похожей ситуации (описанной в истории (сказке)). Наиболее интересным представляется изучение возможностей нарративного подхода при обучении иностранному языку на раннем этапе, а также методических шагов построения занятия с использованием этого подхода. *Результаты исследования.* В работе описываются преимущества такого подхода с точки зрения методики обучения и общей педагогики, этапы занятия с его использованием, критерии отбора сказок и рассказов для реализации нарративного подхода на занятиях при раннем обучении иностранному языку. *Заключение.* Проведенный анализ теоретических источников и педагогического опыта свидетельствует о том, что использование нарративного подхода при раннем изучении иностранным языкам может способствовать решению поставленных современным обществом перед образованием задач, направленных на всестороннее развитие личности ребенка, его успешное и мотивированное обучение на последующих уровнях образования.

Ключевые слова: раннее обучение; нарративный подход; дошкольное образование; начальная школа; личностно-ориентированный подход

Для цитирования: Афанасьева И. М. Использование нарративного подхода при раннем обучении иностранным языкам // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 2 (22). – С. 5–10.

Using of the narrative approach by early learning of foreign languages

Afnas'eva Inna Marlenovna¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev branch, Kuibyshev, Russia*

Abstract. Introduction. The purpose of the study is to consider the possibilities of using the narrative approach by teaching foreign languages in preschool education and primary school. Attention is focused on the fact that in preschool and primary school age, a fundamental basis is laid for the further development of the child's personality, which can also be considered as a kind of springboard for motivated and effective learning of a foreign language in the future. *Methodology.* The narrative approach in pedagogy is based on the concept that the educational process is based on the narration of stories (fairy tales), which students have the opportunity to analyze, interpret, correlate with their life experiences and with their actions in the future in a similar situation (described in the story (fairy tale)). The most interesting is the study of the possibilities of a narrative approach in teaching a foreign language at an early stage, as well as the methodological steps of building a lesson using this approach. *The results of the study.* The paper describes the advantages of this approach in terms of teaching methods and general pedagogy, the stages of teaching using this approach, the criteria for selecting fairy tales and short stories for the implementation of the narrative approach in the classroom during early foreign language teaching. *Conclusion.* The analysis of theoretical sources and pedagogical experience shows that the use of a narrative approach in early learning of foreign languages can contribute to solving the tasks set by modern society for education aimed at the comprehensive development of the child's personality, his successful and motivated learning at subsequent levels of education.

Keywords: early learning; narrative approach; preschool education; primary school; personality-oriented approach

For citation: Afnas'eva I. M. Using of the narrative approach by early learning of foreign languages. *Constructive pedagogical notes*, 2024, no. 2 (22), pp. 5–10.

Введение. Современному обществу нужны толерантные, социально ответственные, обладающие прочными знаниями молодые люди, которые способны мыслить и решать проблемы разного уровня, готовы к эффективному сотрудничеству с другими. Решение поставленных задач тесным образом связано с методами, подходами и педагогическими технологиями, которые применяются в образовательном процессе. Это касается любого предмета, в том числе иностранного языка [3].

Следует подчеркнуть, что эффективность сотрудничества индивида с другими личностями в любой сфере коммуникации зависит от его способности адекватно воспринимать информацию в исходном сообщении. Более сложной задачей это становится в том случае, когда коммуникация осуществляется на иностранном языке [3]. В связи с этим введение иностранного языка в систему дошкольного и начального образования способствует эффективному решению поставленных задач. По мнению Н. М. Бадулиной [1], детский сад и начальная школа приобретают в современной системе образования основополагающее значение, которое определяет возможности дальнейшего формирования и развития личности ребенка.

Под ранним обучением иностранным языкам автор предлагает понимать обучение, которое осуществляется в период с момента рождения ребенка до его посту-

пления в образовательное учреждение [1]. Положительный эффект такого обучения заключается в том, что благодаря раннему знакомству с иностранным языком ребенок способен глубже осмыслить всю систему языка, овладеть достаточно большим объемом лексического и грамматического материала, лингвострановедческой информацией. Кроме того, раннее обучение иностранным языкам стимулирует речевое и общее развитие ребенка, приобщает его к культуре другой страны, воспитывает самостоятельность, коммуникабельность, усидчивость, трудолюбие, активность. Необходимо отметить также, что раннее обучение иностранному языку способствует быстрому преодолению психологических барьеров, которые могут возникнуть в начале изучения иностранного языка.

Итак, главной задачей раннего обучения иностранным языкам должно стать использование развивающего потенциала иностранного языка для создания стойкой положительной мотивации к дальнейшему его изучению.

Методология. Одним из эффективных методов раннего обучения иностранному языку может стать нарративный подход, который в свою очередь раскрывает сущность личностно-ориентированного обучения. Исследованием нарратива в основном занимаются западные ученые, такие как Christiane Groß, Sabine Cuno, Monika Wieber, J. Bruner, а в отечественной педагогической науке этот вопрос еще мало изучен. В частности, исследованием нарратива занимается В. П. Фёдорова [4], которая тщательно изучила публикации, посвященные разнообразным аспектам нарратива. По ее мнению, нарратив можно рассматривать как социальный и культурный механизм, форму познания окружающей действительности, форму самопознания, самовыражения и самоидентификации [4].

Результаты исследования. Итак, что следует понимать под нарративным подходом при изучении иностранного языка? Это дидактический подход, который в основном используется на раннем этапе обучения иностранному языку и при котором содержание обучения сообщается посредством рассказа историй или сказок.

Эффективность использования этого подхода при раннем обучении иностранному языку с точки зрения методики обучения объясняется следующими факторами:

1) дети знакомятся с историями (сказками, рассказами) с раннего детства, когда изучают родной язык;

2) любое языковое обучение начинается со слушания и понимания. Рассказы – это отличный способ развивать у детей навыки слушания;

3) специальные приемы повествования, такие как более низкая скорость речи, четкое разделение слов и слогов, позволяют детям лучше улавливать неизвестные звуковые образы, речевые образцы, языковые правила, таким образом воссоздается «общая акустическая картина»;

4) посредством повествовательных текстов, содержащих множество шаблонных оборотов, иностранный язык преподается детям целостно, кроме того, они знакомятся с подлинными (аутентичными) ситуациями общения;

5) поскольку повествовательные тексты всегда встроены в ситуацию, новые слова и обороты становятся понятными благодаря ситуации, то есть слова понимаются из общего контекста (контекста).

К общепедагогическим аргументам в пользу использования нарративного подхода можно отнести следующее:

1) отражение детского мышления в сказках и рассказах: в сказках дети сталкиваются со множеством различных образов, которые дают им незабываемый опыт.

Нарративное мышление выходит на первый план в детском возрасте и создает основу для будущего развития абстрактного мышления;

2) стимулирование детского воображения и развитие эмоциональности: рассказы и сказки стимулируют детское воображение, так как в сказках много недосказанного, это дает возможность детям порассуждать о содержании услышанного текста. Сказки позволяют детям высвободить свои эмоции;

3) воспитательная функция: рассказы позволяют донести до детей различные жизненные истины. Это означает, что дети имеют дело с глубокой жизненной мудростью и различными людскими проблемами. Дети получают из рассказов и сказок подсказки относительно их собственных действий, которые помогут им в будущем справляться с повседневными проблемами и правильно действовать в различных ситуациях;

4) терапевтический эффект: использование чтения в терапевтических целях называется библиотерапией. В этом типе терапии ребенку рассказывают историю, где описывается проблема, с которой он сталкивается в настоящее время. Темы, рассматриваемые в терапевтических текстах, могут включать развод родителей, страх темноты, застенчивость и т. д.;

5) интеллектуальное развитие детей: истории, рассказанные в раннем детстве, положительно влияют на интеллектуальное развитие детей и, следовательно, на их дальнейшее обучение в школе. Представление сказки на родном и (или) иностранном языке способствует лучшему развитию навыков аудирования, разговорной речи и письма;

6) межкультурное обучение: повествовательные тексты не только преследуют воспитательные цели, но и знакомят детей с культурой и формами жизни в стране изучаемого языка.

Занятие, построенное с использованием нарративного подхода, имеет три этапа:

1) этап введения, на котором активизируются имеющиеся знания детей и формируются ожидания;

2) этап повествования, на котором используются паралингвистические средства (мимика, жесты и т. д.) и визуализация, происходит активное включение детей в повествование;

3) этап закрепления, на котором происходят закрепление и отработка нового лексического и грамматического материала.

При отборе материала для реализации нарративного подхода на занятии по иностранному языку на раннем этапе обучения следует учитывать следующие аспекты:

1) история (сказка) должна быть написана простым языком (то есть используются короткие предложения и повторяющиеся элементы);

2) языковой уровень истории (сказки) должен давать возможность для языкового развития обучающихся (то есть содержать новый лексический и грамматический материал);

3) история (сказка) не должна быть слишком длинной, чтобы не утомить детей;

4) история (сказка) должна давать представление о культуре изучаемого языка;

5) язык истории (сказки) должен быть аутентичным;

6) история (сказка) должна по возможности отражать и расширять опыт детей, содержать поучительные моменты;

7) история (сказка) может быть инсценирована.

Закключение. Проведенный анализ теоретических источников и педагогического опыта свидетельствует о том, что использование нарративного подхода при раннем изучении иностранным языкам может способствовать решению поставленных современным обществом перед образованием задач, направленных на всестороннее развитие личности ребенка, его успешное и мотивированное обучение на последующих уровнях образования. Нарративный подход в обучении иностранным языкам способствует развитию не только коммуникативной, но и социокультурной компетенции обучающихся, так как знакомит с образцами устного творчества страны изучаемого языка.

Список источников

1. Бадулина Н. М. Раннее обучение иностранным языкам: Проблемы и пути их решения [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.pedopyt.ru/categories/9/articles/1016> (дата обращения: 08.04.2024).

2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

3. Пояганова Е. И. Конструктивизм и сознательно-коммуникативный метод обучения иностранным языкам // Альманах современной науки и образования. – 2007. – № 3-3. – С. 185–188.

4. Федорова В. П. Формирование нарративной компетенции как способа моделирования вторичного языкового сознания: английский язык, языковой вуз: дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс]. – URL: <https://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-formirovanie-narrativnoy-kompetentsii-kak-sposoba-modelirovaniya-vtorichnogo-yazykovogo-soznaniya> (дата обращения: 08.04.2024).

5. Bruner J. *Actual minds, possible worlds*. – Cambridge, MA: Harvard university press, 1986. – P. 172–192.

6. Monika Wieber. *Sprachförderung mit Geschichtensäckchen*. – Ökotopia Verlag, 2018. – 80 p.

References

1. Badulina N. M. *Early teaching of foreign languages: Problems and solutions* [Electronic resource]. URL: <https://www.pedopyt.ru/categories/9/articles/1016> (accessed: 08.04.2024). (In Russian)

2. Zimnyaya I. A. *Psychology of teaching foreign languages at school*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1991, 222 p. (In Russian)

3. Poyaganova Ye. I. Constructivism and a conscious communicative method of teaching foreign languages. *Almanac of modern Science and Education*, 2007, no. 3-3, pp. 185–188. (In Russian)

4. Fedorova V. P. Formation of narrative competence as a way of modeling secondary linguistic consciousness: English, language university: dis. candidate of Pedagogical Sciences. [Electronic resource]. URL: <https://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-formirovanie-narrativnoy-kompetentsii-kak-sposoba-modelirovaniya-vtorichnogo-yazykovogo-soznaniya> (accessed: 08.04.2024). (In Russian)

5. Bruner J. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard university press, 1986, pp. 172–192.

6. Monika Wieber. *Monika Wieber. Language support with story bags*. Ökotopia: Verlag, 2018, 80 p.

Информация об авторе

И. М. Афанасьева, старший преподаватель кафедры филологии и методики обучения, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

Information about the author

I. M. Afanas'eva, Senior teacher of the Department of Philology and Teaching Methods, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia.

Поступила: 26.04.2024

Одобрена после рецензирования: 17.05.2024

Принята к публикации: 30.05.2024

Received: 26.04.2024

Approved after review: 17.05.2024

Accepted for publication: 30.05.2024

Развитие цифровой грамотности школьников при обучении информатике

Ижденева Ирина Вальтеровна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия

Аннотация. Введение. Цели исследования – теоретическое обоснование значимости развития цифровой грамотности школьников в современном образовательном пространстве и характеристика некоторых методических средств, направленных на решение указанной проблемы при обучении информатике в урочной и внеурочной деятельности. Внимание акцентируется на неоднозначности трактовки понятия «цифровая грамотность» в педагогической литературе. Актуальность развития цифровой грамотности населения нашей страны в целом и школьников в частности подтверждается ссылками на нормативные документы Правительства РФ, Федеральные государственные образовательные стандарты НОО, ООО, СОО. *Методология.* Цифровую грамотность рассматривают обычно с позиции формирования у человека готовности и способности эффективно использовать цифровые технологии для решения разнообразных задач в различных сферах деятельности. В основу исследования положено предположение о том, что цифровую грамотность школьников возможно эффективно развивать на учебных занятиях по информатике и не только в рамках освоения учебного контента раздела «Цифровая грамотность». *Результаты исследования.* В статье представлено описание основных уровней цифровой грамотности, уровней компетенции цифровой грамотности, предложены направления и рекомендации для создания заданий по информатике, развивающих цифровую грамотность школьников. Цифровая грамотность в процессе обучения информатике может развиваться при предъявлении обучающимся специально разработанных заданий в условиях использования активных методов и технологий обучения. *Заключение.* Установлено, что цифровая грамотность – ключевой навык для современных школьников, который необходимо целенаправленно развивать в процессе обучения информатике, это развитие должно осуществляться в рамках как урочной, так и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: цифровая грамотность; информационная грамотность; коммуникативная грамотность; информационная безопасность; цифровизация; информатика; образование; обучающиеся; задания, компетенции

Для цитирования: Ижденева И. В. Развитие цифровой грамотности школьников при обучении информатике // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 2 (22). – С. 11–17.

Development of digital literacy of schoolchildren in teaching computer science

Izhdeneva Irina Valterovna¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University,
Kuibyshev branch, Kuibyshev, Russia*

Abstract. Introduction. The aim of this research is to theoretically substantiate the importance of developing digital literacy among schoolchildren in the modern educational space and to characterize some methodological tools aimed at solving this problem in the teaching of informatics in both classroom and extracurricular activities. Attention is focused on the ambiguity of the interpretation of the term “digital literacy” in pedagogical literature. The relevance of developing digital literacy among the population of our country in general and schoolchildren in particular is confirmed by references to regulatory documents of the Government of the Russian Federation, Federal State Educational Standards of primary general education, basic general education, secondary general education. *Methodology.* Digital literacy is usually considered from the position of forming a person's readiness and ability to effectively use digital technologies for solving various problems in different spheres of activity. The study is based on the assumption that the digital literacy of schoolchildren can be effectively developed in computer science lessons, and not only within the framework of mastering the educational content of the “Digital Literacy” section. *The results of the study.* The article describes the main levels of digital literacy, the levels of digital literacy competence, and proposes directions and recommendations for creating assignments in computer science that develop the digital literacy of schoolchildren. Digital literacy in the process of teaching informatics can be developed by presenting students with specially designed tasks, provided that active teaching methods and technologies are used. *Conclusion.* It has been established that digital literacy is a key skill for modern schoolchildren, which needs to be purposefully developed in the process of teaching informatics, and this development should be carried out both within the framework of classroom and extracurricular activities.

Keywords: digital literacy; information literacy; communication literacy; information security; digitalization; informatics; education; learners; assignments; competencies

For citation: Izhdeneva I. V. Development of digital literacy of schoolchildren in teaching computer science. *Constructive pedagogical notes*, 2024, no. 2 (22), pp. 11–17.

Введение. Цифровая грамотность становится неотъемлемой частью современного образования, особенно в контексте обучения информатике. В нашей стране значимость и потенциал формирования цифровой грамотности рассматриваются на государственном уровне. Так, с 2017 г. в РФ реализуется Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [2] (Распоряжение Правительства РФ от 28 июля 2017 г. 1632-р), в которой отражается вектор направления для решения задач в системе образования на основе формирования базовых цифровых компетенций. В рамках реализации Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы [4] (Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203) внимание акцентируется на создании условий для развития в нашей стране информационного общества путем повышения доступности и ка-

чества товаров и услуг, произведенных в цифровой экономике с использованием современных цифровых технологий, а также повышения степени информированности и цифровой грамотности населения.

В 2021 г. Правительством РФ было дано распоряжение об утверждении «стратегического направления в области цифровой трансформации образования...» [3]. В обновленных ФГОС школьного образования вводится понятие функциональной грамотности, одним из базовых элементов которой является цифровая грамотность [1]. Таким образом, для современного педагога одной из центральных задач становится поиск путей формирования и развития цифровой грамотности обучающихся в формате системы цифровых компетенций и цифровых навыков.

Методология. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании значимости развития цифровой грамотности школьников в современном образовательном пространстве и описании некоторых методических средств, направленных на решение указанной проблемы при обучении информатике в урочной и внеурочной деятельности.

Актуальные педагогические исследования характеризуются различными подходами к определению понятия цифровой грамотности. Г. П. Коршунов определяет цифровую грамотность как «некий набор функциональных знаний в области цифровых технологий и владение алгоритмами их адекватного использования» [6, с. 48]. Цифровую грамотность рассматривают обычно с позиции формирования у человека готовности и способности эффективно использовать цифровые технологии для решения разнообразных задач в различных сферах деятельности. Она включает в себя не только умение использовать компьютер и информационно-коммуникационные технологии, но и способность понимать принципы работы средств цифровых технологий, критически оценивать информацию, полученную из цифровых источников, создавать и распространять информацию в цифровом формате, а также общаться и сотрудничать с другими людьми в онлайн-среде.

В структуре цифровой грамотности, как правило, выделяют:

- информационную грамотность (умение искать информацию в различных источниках, анализировать ее достоверность и полноту, использовать для решения задач и создавать на ее основе новые информационные объекты);
- коммуникативную грамотность (понимание принципов работы цифровых технологий и умение использовать их для построения эффективных коммуникаций);
- безопасность в цифровой среде (способность защитить себя и свои конфиденциальные данные от угроз в цифровом мире);
- креативность (способность генерировать новые идеи, нестандартные решения поставленных задач с использованием цифровых инструментов);
- критическое мышление (готовность анализировать информацию, полученную из цифровых источников и делать обоснованные выводы).

В условиях современного общества все компоненты цифровой грамотности играют ключевую роль в развитии личности обучающегося, его адаптации к социуму и реализации собственного потенциала. Информационная грамотность дает возможность человеку получать и использовать для решения своих задач и принятия обоснованных решений достоверную информацию из верифицированных источников; коммуникационная грамотность позволяет человеку выстраивать общение с людьми по всему миру, формирует способность к взаимопониманию; безопасность в цифровой среде способствует формированию готовности защитить

себя и свои данные от различных (не только цифровых) угроз в онлайн-среде; креативность способствует генерированию новых идей и решений, что является обязательным для успешной профессионализации и личностного роста; критическое мышление необходимо в современном мире для принятия верных решений в различных жизненных ситуациях.

Цифровая грамотность обучающихся, как правило, характеризуется тремя уровнями развития и коррелирующимися с этими уровнями ключевыми компетенциями цифровой грамотности (табл.).

Уровни и цифровые компетенции цифровой грамотности

Уровни цифровой грамотности	Цифровые компетенции цифровой грамотности
Базовый уровень цифровой грамотности, наличие которой является обязательным для всех членов социума (информационная, коммуникативная, техническая)	Базовые цифровые компетенции (готовность и умение обучающихся понимать, принимать и умело использовать средства и технологии цифрового окружения в учебе и повседневной жизни)
Социально-правовой уровень, рассматриваемый с позиции формирования информационной безопасности	Социально-правовые цифровые компетенции: информационная безопасность (готовность и способность обучающихся анализировать и верифицировать информацию, наличие сформированных навыков коммуникации в публичном информационном правовом поле)
Профессиональный уровень (профильный, предметный), относящийся к будущей профессиональной деятельности, образованию, саморазвитию	Профильные цифровые компетенции: цифровизация всей современной профессиональной отрасли (способность развивать свой уровень применения IT в разных видах деятельности, готовность трансформировать свою деятельность)

Современная система школьного образования в РФ является гарантом формирования и развития цифровой грамотности обучающихся в рамках урочной и внеурочной деятельности. В большой степени этому способствуют такие образовательные организации, как Точки роста, ИТ-кубы, Кванториумы и т. п.

Структура компетенций цифровой грамотности претерпевала глобальные изменения при обучении информатике в общеобразовательной школе. Так, на начальном этапе включения информатики в школьную программу внимание акцентировалось на компьютерной (технической) грамотности, включающей в себя алгоритмическое мышление, умение работать с компьютером и его программным обеспечением, навыки программирования. С 2000-х годов особое внимание уделяется информационной грамотности, так как с развитием интернета стали востребованы навыки осуществления электронной коммуникации: email, технологии www, появились электронные библиотеки, музеи, электронные образовательные ресурсы и т. д. 2010-е годы характеризуются формированием медиаграмотности и цифровых коммуникаций. В 2020-е гг. акцент смещается в сторону информационной безопасности и кибербезопасности. Важным аспектом становится способность осуществлять взаимодействие не только с людьми, но и с ботами, системами искусственного интеллекта. Рассматривается такое понятие, как «цифровой след», формируются навыки работы с цифровыми государственными сервисами, создаются цифровые портфолио и многое другое. Предполагается, что в 2030-е гг. у людей будет формироваться цифровая инновационная грамотность, опирающаяся на достижения в области искусственного интеллекта и нейросетевых технологий.

Интеграция цифровой грамотности в курс информатики позволяет формировать целостную образовательную среду, в рамках которой обучающиеся могут не только осваивать технические аспекты информатики, но и развивать универсальные навыки, необходимые для успешной адаптации в цифровом обществе [5]. Это также способствует более глубокому пониманию важности цифровой грамотности и ее роли в современном мире. Включение в содержание школьного курса информатики цифровой грамотности является ключевым аспектом в обеспечении качественного образования, которое готовит школьников к успешной жизни и работе в современной цифровой эпохе.

Результаты исследования. На основе анализа работ современных педагогов можно предложить некоторые рекомендации по созданию заданий для курса информатики, направленных на развитие цифровой грамотности школьников.

1. Включать задания, направленные на формирование основных компонентов цифровой грамотности: информационная грамотность (поиск, анализ, оценка достоверности информации), коммуникативная грамотность (использование цифровых средств для взаимодействия), техническая грамотность (освоение цифровых устройств и программ), этическая грамотность (безопасное и ответственное использование цифровых технологий).

2. Реализовывать построение образовательного процесса на основе активных методов обучения, таких как проектная деятельность, кейс-стади и игровые технологии, в образовательный процесс для развития цифровой грамотности.

3. Интегрировать развитие цифровой грамотности в содержание курса информатики, дополняя и расширяя учебный материал в этом направлении.

4. Применять современные цифровые инструменты и сервисы в учебном процессе (текстовые редакторы, электронные таблицы, презентационные программы, онлайн-сервисы и т. д.).

5. Обеспечивать практическую направленность заданий, связывая их с жизненными ситуациями и реальным опытом использования цифровых технологий.

6. Разрабатывать задания, способствующие систематизации и обобщению цифровых навыков, полученных школьниками в ходе обучения.

В качестве примеров можно привести следующие задания.

1. Создание презентаций, иллюстрация создания цифрового портфолио своих знаний и навыков. Предлагая школьникам разрабатывать мультимедийные презентации на заданные темы, педагог способствует развитию их навыков работы с цифровыми инструментами. Разработка презентаций позволяет учащимся применять полученные знания и навыки на практике, а также развивать свои творческие способности. Работу можно осуществлять не только в специализированных программах, но и с использованием онлайн-сервисов.

2. Программирование игр. Задача состоит в создании простой компьютерной игры с использованием специализированных программных средств. Это позволит школьникам познакомиться с основами программирования, логическими операциями и алгоритмами.

3. Исследовательская деятельность в интернете. Учащимся можно предложить провести исследование по заданной теме, используя информацию, размещенную в интернете, оценить достоверность этой информации, выбрать верифицированные источники и представить результаты исследования в виде отчета в указанной форме. Это задание способствует развитию навыков поиска, анализа и оценки информации в сети.

4. Создание мультимедийного проекта. Задание заключается в разработке мультимедийного проекта, включающего текст, изображения, аудио- и видеоматериалы. Это задание поможет обучающимся освоить навыки работы с различными медиаформатами и их интеграцию в один проект.

5. Работа с электронными таблицами. Задание может быть связано с созданием и анализом данных в электронных таблицах. Это поможет школьникам освоить навыки работы с таблицами, формулами, фильтрацией данных и визуализацией результатов.

Заключение. Цифровая грамотность является жизненно важным навыком. Ее формирование у обучающихся должно осуществляться в первую очередь при изучении школьного курса информатики как в урочной, так и внеурочной деятельности. Реализация рекомендаций при разработке заданий по информатике позволит эффективно развивать цифровую грамотность школьников и подготовит их к жизни и деятельности в цифровом обществе.

Список источников

1. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (дата обращения: 22.02.2024).

2. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р.) [Электронный ресурс]. – URL: [9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf](https://www.government.ru/documents/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf) (government.ru) (дата обращения: 22.02.2024).

3. Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения РФ [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства РФ от 2 декабря 2021 г. № 3427-р. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403075723/?ysclid=lv853duqz428942949> (дата обращения: 22.02.2024).

4. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы [Электронный ресурс]: Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203. – URL: <https://base.garant.ru/71670570/> (дата обращения: 22.02.2024).

5. *Бороненко Т. А., Федотова В. С.* Моделирование этапов формирования цифровой грамотности школьников при изучении школьного курса информатики [Электронный ресурс] // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – № 3 (36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-etapov-formirovaniya-tsifrovoy-gramotnosti-shkolnikov-pri-izuchenii-shkolnogo-kursa-informatiki> (дата обращения: 01.04.2024).

6. *Корицунов Г. П., Кройтор С.* Цифровая грамотность как ключевой фактор успешной адаптации человека и общества к цифровым реалиям // Общество и экономика. – 2020. – № 1. – С. 38–58.

References

1. *Federal state educational standards* [Electronic resource]. URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (accessed: 22.02.2024). (In Russian)

2. *The program “Digital Economy of the Russian Federation”* (Decree of the Government of the Russian Federation dated July 28, 2017 No. 1632-R.) [Electronic resource]. URL: [9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf](https://www.government.ru/documents/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf) (government.ru) (accessed: 12.02.2024). (In Russian)

3. *On approval of the strategic direction in the field of digital transformation of education related to the sphere of activity of the Ministry of Education of the Russian Federation* [Electronic resource]: Decree of the Government of the Russian Federation dated December 2, 2021 No. 3427-r – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403075723/?ysclid=lv853duqz428942949> (accessed: 02/22/2024). (In Russian)

4. *On the Strategy for the development of the information society in the Russian Federation for 2017–2030* [Electronic resource]: Decree of the President of the Russian Federation dated May 9, 2017 No. 203– URL: <https://base.garant.ru/71670570/> (accessed: 22.02.2024). (In Russian)

5. Boronenko T. A., Fedotova V. S. Modeling the stages of formation of digital literacy of schoolchildren in the study of a school course in computer science. *ANI: Pedagogy and Psychology*, 2021, no. 3 (36) [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-etapov-formirovaniya-tsifrovoy-gramotnosti-shkolnikov-pri-izuchenii-shkolnogo-kursa-informatiki> (accessed: 01.04.2024). (In Russian)

6. Korshunov G. P., Kroitor S. Digital literacy as a key factor in the successful adaptation of man and society to digital realities. *Society and Economics*, 2020, no. 1, pp. 38–58. (In Russian)

Информация об авторе

И. В. Ижденева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, информатики и методики преподавания, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

Information about the author

I. V. Izhdeneva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics, Computer Science and Teaching Methods, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia.

Поступила: 02.05.2024

Одобрена после рецензирования: 23.05.2024

Принята к публикации: 30.05.2024

Received: 02.05.2024

Approved after review: 23.05.2024

Accepted for publication: 30.05.2024

Научная статья

УДК 372.8

Принципы реализации коммуникативного обучения иностранному языку

Лукьянова Наталья Альбертовна¹

¹*Новосибирский государственный педагогический университет,
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия*

Аннотация. Введение. Основной целью исследования является обоснование эффективности использования коммуникативного обучения иностранному языку. Обосновывается необходимость внедрения принципов коммуникативного обучения при работе с различными видами речевой деятельности. *Методология.* Коммуникативный подход является основой, на которой строится дальнейшее обучение иностранному языку. Ключевым понятием этого метода служит речевая функция, учитывающая коммуникативные потребности обучающихся. *Результаты исследования.* В работе даны основные принципы коммуникативного обучения иностранному языку. Выделены преимущества метода с точки зрения методики обучения. *Заключение.* Теоретический анализ принципов коммуникативного обучения иностранному языку может способствовать решению поставленных перед современным образованием задач в плане не только изучения иностранного языка, но и формирования всесторонне развитой личности.

Ключевые слова: коммуникативное обучение; коммуникативный метод; коммуникативная компетенция; обучение иностранному языку

Для цитирования: Лукьянова Н. А. Принципы реализации коммуникативного обучения иностранному языку // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 2 (22). – С. 18–25.

Scientific article

Principles of implementing communicative teaching in foreign languages

Luk'yanova Natal'ya Al'bertovna¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev branch, Kuibyshev, Russia*

Abstract. Introduction. The main purpose of the study is to substantiate the effectiveness of the use of communicative teaching of foreign languages. The need to introduce the principles of communication training when working with various types of speech activities is justified. *Methodology.* The communicative approach is the basis on which further teaching of a foreign language is built. The key concept of this method is a speech function that takes into account the communicative needs of students. *The results of the study.* The presented work presents the basic principles of communicative teaching of foreign languages. The advantages of this method in terms of training methods are highlighted. *Conclusion.*

A theoretical analysis of the principles of communicative teaching of foreign languages can contribute to solving the tasks assigned to modern education not only in terms of learning a foreign language, but also in the formation of a comprehensively developed personality.

Keywords: communication training; communicative method; communicative competence; teaching foreign languages

For citation: Lukianova N. A. Principles of implementing communicative teaching in foreign languages. *Constructive pedagogical notes*, 2024, no. 2 (22), pp. 18–25.

Введение. На современном этапе обучения иностранному языку основной задачей учителя является обеспечение фундамента для формирования коммуникативной компетенции у обучающихся. Под коммуникативной компетенцией понимается готовность и способность осуществлять непосредственное общение (понимание на слух, говорение) и опосредованное общение (письмо, чтение с пониманием иноязычного текста). Знание лексики, безусловно, остается важнейшей составляющей обучения иностранному языку, ведь именно она позволяет обучающимся в полной мере излагать свои мысли и понимать речь собеседника. Однако все это невозможно без развития грамматических навыков. Именно поэтому каждый лексический материал в процессе изучения сопровождается определенными грамматическими правилами. Актуальность исследования заключается в том, что, во-первых, за последние десятилетия значимость иностранного языка как учебной дисциплины существенно повысилась в связи с процессами глобализации во всем мире; во-вторых, для успешного формирования и развития коммуникативной компетенции стало уделяться большое внимание использованию коммуникативного метода в преподавании иностранного языка.

В связи с этим использование коммуникативного метода при обучении грамматике английского языка является актуальным в наше время. В условиях ООО в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции грамматическим навыкам отводится значительная роль и место. Именно благодаря знанию лексики и грамматики возможно изложение мыслей путем построения грамотных предложений. Наряду с фонетикой и лексикой грамматика как основной строительный материал нашей речи играет немаловажную роль в процессе изучения иностранного языка. Развитие грамматических навыков представляет собой сложный процесс, который требует тщательной организации. Именно поэтому, для того чтобы грамматические навыки были сформированы на высоком уровне, необходимо применить эффективный метод обучения иностранному языку. В контексте современного образования одним из таких методов обучения является коммуникативный метод, отличающийся своим деятельностным характером, при котором речевое общение осуществляется посредством речевой деятельности, направленной на решение коммуникативной задачи.

Вопросами реализации и результативности коммуникативного метода обучения занимались такие методисты и лингвисты, как Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, А. А. Леонтьев, А. П. Старков. С целью обучения общению обучающихся на иностранном языке, в первую очередь, необходимо заложить грамматические основы и научить детей употреблять грамматический материал в устной речевой и письменной речи, иначе говоря, сформировать у обучающихся грамматические навыки. Из-за незнания основ грамматики у обучающихся появляется неуверенность и нежелание

говорить на иностранном языке. Формирование грамматических навыков для них трудоемкий и длительный процесс. Поэтому в настоящее время вопросы специфики отбора приемов в преподавании грамматики являются одними из основных в отечественной и современной методической литературе.

Методология. Одним из перспективных методов обучения иностранному языку выступает коммуникативный подход. Необходимость в поиске эффективного метода обучения иностранному языку возникла за пределами России еще в XIX в. Причиной возникновения этого метода является изменение цели обучения: овладение языком в качестве средства общения. Во второй половине прошлого века английский язык стал приобретать статус международного языка, вследствие чего потребность в его изучении возросла. Традиционные методики постепенно утрачивали свою значимость из-за отсутствия желаемого результата – полноценно использовать полученные знания на практике для осуществления коммуникации. Основной целью данных методик являлось тщательное изучение грамматического и лексического материала для работы с текстом и осуществлением перевода, тем самым исключалось использование иностранного языка как средства общения. Исходя из основных положений последователей коммуникативного метода: Ч. Брамфита, К. Джонсона, Г. Уиддосона, Д. Уилкинса и Д. Хаймса, основой, на которой строится дальнейшее обучение иностранному языку, должна служить речевая функция, учитывающая коммуникативные потребности обучающихся [6].

Результаты исследования. Согласно определению понятия, данному Е. И. Пасовым, в основе коммуникативного метода обучения лежат идеи коммуникативной лингвистики, психологической теории деятельности, концепция развития личности в диалоге культур, которая определяет конечную цель обучения иностранному языку: овладение иноязычной культурой в процессе межкультурной коммуникации. Определение новой цели изменило подход к изучению иностранного языка, изменив отношение к этой дисциплине и повысив ее значимость. Теперь иностранный язык рассматривается не только как свод грамматических правил и лексических единиц, необходимых для изучения, но и как культурное достояние страны данного языка [1]. Иноязычная культура, в состав которой входят познавательный, учебный, развивающий и познавательный аспекты, позволяет обучающимся ознакомиться с фольклором другой страны, делая процесс обучения интересным и насыщенным. Коммуникативность как фундамент отечественного коммуникативного метода выражена в пяти принципах, состоящих из методических правил и выполняющих определенные функции, которые систематизируют процесс обучения иностранному языку. Рассмотрим принципы подробно и выделим их особенности [3].

1. Принцип речемыслительной активности как важная составляющая коммуникативности воспринимается в качестве цели практического использования языка и одновременно служит средством ее достижения. Постоянное совершенствование иностранного языка путем говорения повышает мотивацию обучающихся и обеспечивает качественное усвоение знаний. Формирование и развитие навыков говорения достигается при помощи стабильной речевой практики обучающихся, вовлеченных в процесс общения.

Одно из методических правил этого принципа заключается в четком разграничении упражнений при их отборе по степени оречвленности. «Устные упражнения» относятся к операционному уровню речевого механизма, благодаря которому закладывается фундамент путем образования и трансформации высказываний по анало-

гии. Несмотря на то что такие упражнения выполняют функцию проговаривания, наличие их крайне необходимо на начальном этапе обучения. Функция «упражнений в устной речи» заключается в непосредственном говорении, которое осуществляется при наличии речевой задачи и речевого партнера. Речевая задача делает упражнения оречвленными, относя их к мотивационно-мыслительному уровню речевого механизма. Включенность абсолютно всех обучающихся в акт говорения невозможна, в связи с этим возникает потребность в организации учебного процесса таким образом, чтобы каждый обучающийся был готов к речевой активности в любой момент.

Такая организация достигается посредством коммуникативных задач речевого общения, обеспечивающих постоянную речемыслительную активность обучающихся. Помимо этого, принцип задействует коммуникативный ценный речевой материал, как лексический, так и грамматический. Для соблюдения адекватности материала необходимо выбрать наиболее важные проблемы, отображающие содержательную сторону общения. При отборе важно учитывать три фактора: точные сферы, в которых подразумевается общение; виды деятельности обучающихся, а также их возрастные интересы. Именно поэтому использование каждой реплики должно быть мотивировано соображениями коммуникативной ценности для выбранной ситуации с учетом возрастных особенностей обучающихся. Речевой характер урока, проявляющийся в постановке речевой цели, в выборе формы организации урока, а также в речевом и неречевом поведении учителя, играет немало важную роль в претворении принципа речемыслительной активности.

2. Принцип индивидуализации при ведущей роли ее личностного аспекта считается важной составляющей коммуникативного метода, являясь средством формирования активности и заинтересованности обучающихся в изучении иностранного языка. Этот принцип лег в основу современных подходов обучения в школе, рассматривая обучающегося как отдельную личность. Индивидуализация обучения строится на трех сторонах человеческой деятельности, каждая из которых включает в себя отдельные свойства личности [3].

Индивидуальные свойства обучающихся и индивидуальная индивидуализация принимает во внимание врожденные свойства личности, такие как темперамент, задатки и органические потребности, которые отвечают за способность к обучению. Они помогают выявить сильные и слабые стороны обучающихся при выполнении определенных заданий на ранних этапах обучения. Субъектные свойства обучающихся и субъектная индивидуализация определяют продуктивность обучающихся. Способность к обучению не влияет в полной мере на продуктивность без учета индивидуальных приемов овладения знаниями.

Разработка учебной стратегии крайне важна, так как она способствует повышению работоспособности обучающихся на уроке и обеспечивает общую результативность. Личностные свойства обучающихся и личностная индивидуализация считаются самым важным аспектом, без которого виды индивидуализации, описанные выше, не смогут сформировать мотивацию к изучению иностранного языка. Определенные свойства личности выполняют социальную функцию, являющуюся основой речевой деятельности. Речевая задача, стоящая перед обучающимся, должна соответствовать его потребностям и интересам как личности. Именно поэтому необходимо принимать во внимание такие свойства, как жизненный опыт, контекст деятельности, сфера интересов, мировоззрение, эмоциональная сфера, статус лич-

ности. Индивидуализация ситуаций служит средством формирования внутренней мотивации обучающихся, независимой от внешней, которая создается учителем искусственно. Многообразие потребностей и интересов обучающихся позволяет учителю формулировать речевую задачу таким образом, чтобы каждый был вовлечен в процесс общения. Такой подход делает речь обучающихся живой и насыщенной, а каждое высказывание – естественно мотивированным.

3. Принцип функциональности, сформулированный А. П. Старковым, отвечает за осуществление речевой функции языковыми формами и речевыми единицами в процессе говорения [5]. Задачей принципа выступает выявление объектов, формы и содержания учебной деятельности учителя и обучающихся. Изучение иностранного языка предполагает отбор и организацию лексического и грамматического материала путем создания модели. Подобная модель должна содержать только необходимый речевой и языковой материал в минимальном количестве, который по силам изучить в рамках курса обучения для дальнейшего применения в практике. Функциональность как явление подразумевает изучение лексического и грамматического материала исключительно в ходе выполнения речевой задачи, исключив предварительное запоминание обособленно. При отборе материала необходимо учитывать сферу общения и лексику, требующуюся для обсуждения имеющейся проблемы и решения поставленной речевой задачи. Система речевых средств, выступающая в качестве замены реальной модели общения на родном языке, обеспечивает построение грамотной речи на иностранном языке. Однако использование перевода как средства обучения говорению следует исключить, так как он тормозит процесс и вызывает трудности в развитии навыков говорения [2]. Коммуникативный метод подразумевает, что организация материала в рамках курса обучения должна строиться вокруг ситуаций и речевых задач, обеспечивая возможность переноса в процессе изучения иностранного языка. Успешное обучение говорению вероятно только при одновременном развитии лексической, грамматической и произносительной сторон, которые функционируют неотрывно. Формирование навыков происходит на основе правил-инструкций, отвечающих за сознательность обучения.

4. Принцип ситуативности как средство для развития навыков говорения подразумевает совершенствование таких необходимых качеств, как целенаправленность и продуктивность. Цель принципа – создание реального разговора при помощи указанной ситуации, определяющей речевую задачу и речевое поведение собеседников. В условиях коммуникативного метода толкование понятия «ситуация» приобретает иное значение, тем самым отмечая ее своеобразие и значимость. Согласно трактовке ситуация представляет собой динамичную систему взаимоотношений говорящих, которая выступает в качестве побудителя к совершению речевого акта. Ситуации воспринимаются как совокупность обстоятельств, на которые влияют внешние факторы, определяя тип взаимоотношений обучающихся.

Для создания коммуникативной реальности необходимо учитывать социальный статус, роль, деятельность и нравственные проблемы, которыми наделены обучающиеся в процессе общения в рамках заданной ситуации. Эмоциональная окраска высказываний делает речь подлинной и насыщенной, позволяя обучающимся снять языковой барьер и страх перед общением на иностранном языке. Ситуации возникают из лексических и грамматических тем, отобранных учебником. Они отображают содержательный компонент ситуаций в виде проблем, которые вызывают определенную реакцию у обучающегося, подталкивая его на совершение речевого

поступка. Ситуация является подвижной единицей, во время которой происходит обсуждение проблемы или, иными словами, выполнение речевой функции. При отборе ситуаций необходимо учитывать особенности культуры страны изучаемого языка и уровень их частотности в речи. Принцип ситуативности предполагает презентацию нового лексического и грамматического материала в условиях создания конкретной ситуации, при помощи которой развивается способность к переносу. Адекватность речевого поведения создается за счет маркированности ситуации и гибкости речевого навыка обучающихся. Необусловленные речевые ситуации как инструмент совершенствования механизмов и качеств речевого умения обеспечивают готовность обучающихся к неподготовленной речевой активности.

5. Принцип новизны появился исключительно благодаря развитию коммуникативного метода в отечественной методике. Методические правила этого принципа подкрепили содержание принципа ситуативности и отразили отличительные черты понятия коммуникативности, заложенной в основу метода. Развитие речевых навыков требует от обучающихся гибкости, которая может быть достигнута путем создания определенной основы общих высказываний. Наличие отобранного вариативного речевого материала позволяет свободно излагать свои мысли независимо от ситуации. Каждая лексическая тема должна включать в себя большое количество речевых ситуаций, отличных друг от друга. Вариация речевых ситуаций заключается в изменении речевой задачи, среды, количестве и статусе собеседников. Динамичность речевого высказывания обеспечивает адекватность речевого поведения обучающихся и синтез умений и навыков.

При рассмотрении этого принципа большое внимание уделяется механизму непроизвольного запоминания, которое осуществляется при помощи упражнений с опорой на новые слова и выражения, но без прямого указания на их заучивание. Именно поэтому одни из задач речемыслительных упражнений – усвоение и воспроизведение речевого материала в процессе деятельности. Продуктивность как ключевой аспект говорения строится на элементах репродуктивности, на основе которых обучающиеся учатся оперировать высказываниями во время речевого акта. Количество подобных элементов должно быть минимально, чтобы обучающиеся умели использовать в своей речи перифраз и комбинирование. Развитие этих способностей достигается путем варьирования речевых ситуаций с подобранным речевым материалом, что обеспечивает обучение неподготовленной речи. Важно отметить, что любое содержание речевого материала должно иметь информативную ценность. Постоянная сменяемость формы уроков, вида работы, технических средств обучения и раздаточного материала способствует повышению интереса и производительности обучающихся. Несмотря на то что данные принципы были разработаны для развития навыков устной речи, они активно применяются современными методистами при составлении учебно-методических комплексов. Методические правила и положения представленных принципов служат основой при создании упражнений, направленных на формирование и развитие навыков чтения, письма и аудирования. При использовании коммуникативного метода говорение исполняет роль средства для обучения английской грамматике. Именно поэтому соблюдение принципов, предложенных Е. И. Пассовым, крайне важно при реализации коммуникативного метода на уроках иностранного языка.

Заключение. Особенность коммуникативного метода выражается в попытке организовать процесс обучения языку таким образом, чтобы он был схож с про-

цессом реальной коммуникации. Подобная организация возможна исключительно при соблюдении принципов коммуникативного метода, цель которых заключается в использовании общения в качестве механизма реализации образовательного процесса. Мы проанализировали принципы, заложенные в основу коммуникативного метода обучения, и пришли к выводу, что их содержание в полной мере отображает эффективность представленного метода.

Список источников

1. Давыдова Ю. Г. Сущность понятия «коммуникативный подход» в современной методике преподавания иностранных языков [Электронный ресурс] // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/cuschnost-ponyatiya-kommunikativnyu-podhod-v-sovremennoy-metodike-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 29.04.2024).
2. Леонтьев А. Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке // Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного. – М., 1971.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
5. Старков А. П. Обучение английскому языку в средней школе. – М., 1978. – 213 с.
6. Brumfit C. J., Johnson K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. – 6th ed., impr. – Oxford: Oxford University Press, 1987. – 80 p.

References

1. Davydova Yu. G. The essence of the concept of “communicative approach” in modern methods of teaching foreign languages [Electronic resource]. *Pedagogy. Questions of theory and practice*, 2021, no. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/cuschnost-ponyatiya-kommunikativnyu-podhod-v-sovremennoy-metodike-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov> (accessed: 29.04.2024). (In Russian)
2. Leont'ev A. N. Some questions of the psychology of teaching speech in a foreign language. *Questions of psycholinguistics and teaching Russian as a foreign language*. Moscow, 1971. (In Russian)
3. Passov E. I. *Communicative method of teaching foreign language speaking*. 2nd ed. Moscow: Prosvechshenije Publ., 1991, 223 p. (In Russian)
4. Rogova G. V., Rabinovich F. M., Sakharova T. Ye. Methods of teaching foreign languages in secondary school. Moscow: Prosvechshenije Publ., 1991, 287 p. (In Russian)
5. Starkov A. P. *Teaching English in secondary school*. Moscow, 1978, 213 p. (In Russian)
6. Brumfit C. J., Johnson K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. 6th ed., impr. Oxford: Oxford University Press, 1987, 80 p.

Информация об авторе

Н. А. Лукьянова, кандидат филологических наук, зав. кафедрой филологии и методики обучения, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

Information about the author

N. A. Luk'yanova, Candidate of Philological Sciences, Head of Department of Philology and Teaching Methods, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Russia.

Поступила: 30.04.2024

Одобрена после рецензирования: 21.05.2024

Принята к публикации: 30.05.2024

Received: 30.04.2024

Approved after review: 21.05.2024

Accepted for publication: 30.05.2024

Научная статья

УДК 372.882

Урок-путешествие как форма нестандартного урока по литературе

Ольховская Юлия Ивановна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия

Аннотация. Введение. Цель исследования – рассмотреть применение нестандартных форм урока литературы в школе на примере урока-путешествия. *Методология.* На основе анализа исследований методистов определены содержание понятия «нестандартный урок» и его практическая направленность. *Результаты исследования.* В настоящее время существуют различные формы организации нестандартных уроков, в основе которых лежит использование различных методов. Все они направлены на увеличение эффективности образовательного процесса, решения всех поставленных учебных задач, достижения предметных и метапредметных результатов. Урок-путешествие, используемый на уроках литературы, позволяет не только разнообразить учебный процесс, но и формировать творческий подход к изучению художественных произведений. У обучающихся развивается логическое мышление, умение искать и обрабатывать информацию, сравнивать различные интерпретации, вырабатываются литературоведческие и коммуникативные компетенции. *Заключение.* Применение нестандартных уроков литературы является актуальной методикой развития познавательных способностей обучающихся посредством уроков литературы. Нестандартный урок-путешествие – достаточно гибкая форма, учитывающая конкретные цели и задачи учебной деятельности, избегающей шаблонных подходов, развивающая критическое мышление современных школьников и создающая целостную картину мира.

Ключевые слова: нестандартный урок; урок-путешествие; русская литература

Для цитирования: Ольховская Ю. И. Урок-путешествие как форма нестандартного урока по литературе // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 2 (22). – С. 26–32.

Scientific article

Travel lesson as a form of non-standard literature lesson

Ol'hovskaya Julia Ivanovna¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev branch, Kuibyshev, Russia

Abstract. Introduction. The aim of the research is to consider the application of non-standard forms of a literature lesson at school on the example of a travelling lesson. *Methodology.* Based on the analysis of methodologists' researches, the content of the concept of “non-standard lesson” and its practical orientation are defined. *Methodology.* Based on the analysis of methodologists' researches, the content of the concept of “non-standard

lesson” and its practical orientation are determined. *The results of the study.* Currently there are various forms of organisation of non-standard lessons, which are based on the use of various methods. All of them are aimed at increasing the effectiveness of the educational process, solving all the set learning tasks, achieving subject and meta-subject results. The lesson-journey used in literature lessons allows not only to diversify the learning process, but also to form a creative approach to the study of works of fiction. Students develop logical thinking, the ability to search for and process information, compare different interpretations, develop literary and communicative competences. *Conclusion.* The use of non-standard lessons of literature is a relevant methodology for the development of cognitive abilities of students through literature lessons. The non-standard lesson-journey is a rather flexible form that takes into account specific goals and objectives of learning activities, avoids template approaches, develops critical thinking of modern schoolchildren and creates a holistic picture of the world.

Keywords: non-standard lesson; travel lesson; Russian literature

For citation: Ol'hovskaya J. I. Travel lesson as a form of non-standard literature lesson. *Constructive Pedagogical Notes*, 2024, no. 2 (22), pp. 26–32.

Введение. В современных условиях частные методики преподавания значительное внимание уделяют нестандартным формам организации образовательного процесса в школе. Нестандартные уроки могут значительно улучшить качество обучения, повысить интерес к изучаемому предмету, развить критическое мышление и познавательные способности обучающихся.

Нестандартные уроки активно стали использоваться в образовательном процессе во второй половине XX века и актуальны до сих пор. Эта тема достаточно подробно освещена в отечественной педагогике и является обязательным элементом в учебном плане подготовки будущих учителей-предметников. К сожалению, федеральные рабочие программы не дают схему организации такого вида занятий, поэтому учитель сам должен выработать стратегию проведения нестандартного урока литературы, учитывая психолого-педагогические особенности класса.

Методология. Теоретической основой исследования послужили труды Г. К. Селевко, В. А. Онищук, Л. Н. Соколовой, Т. С. Широбоковой, Н. Г. Прашковича и других методистов. Нами была описана структура нестандартного урока, рассмотрена специфика проведения нестандартных уроков по литературе, выявлены особенности организации познавательной деятельности обучающихся на нестандартных уроках по литературе.

Результаты исследования. В педагогике существуют различные подходы к понятию нестандартного урока. Г. К. Селевко предлагает рассматривать нестандартную форму уроков как самостоятельную педагогическую технологию, которая может стать «основой для улучшения классических форм обучения, определяемых нетрадиционными структурами и методами» [5, с. 200]. В. А. Онищук, напротив, считает, что «нестандартные уроки – это отход от традиционного курса создания и применения основных форм обучения, которые использовались в школьной практике в течение прошлого столетия» [4, с. 68]. Л. Н. Соколова нестандартными уроками называет «гибкие структурированные уроки, которые имеют широкий спектр видов деятельности и источников информации, целенаправленно влияющих на цели развития и ценные ориентации учащихся» [6, с. 110]. Т. С. Широбокова считает, что при выборе преподавателем типа урока важно помнить, что нестандартные уроки

«представляют лишь один из видов учебных занятий, поэтому их проведение может быть не регулярным, не каждую тему урока можно представить в нестандартной форме» [7, с. 49].

На сегодняшний день в педагогике описаны различные методы проведения нестандартного урока. Например, кейс-метод применяется для разбора проблемных ситуаций при анализе художественного произведения, организации дискуссий. Метод проектов реализуется при создании презентации или буктрейлера. Эвристический метод используется в организации творческих конкурсов, игр или театрализованных постановок. Метод модульного обучения предполагает разбивку «учебного материала на модули, которые могут включать в себя разные формы и виды работ с учениками, такие как лекции, практические задания, тесты и многое другое» [2, с. 102] Такой метод способствует глубокому пониманию учебного материала, а также усиливает мотивацию учеников к решению учебных задач. Нестандартный урок требует специфических заданий. В работе Т. С. Широбоковой названы следующие критерии: различная степень сложности, познавательность, ориентация на теоретический материал, соответствие изучаемой теме, доступность [7].

Обратимся к вопросу о специфике нестандартных уроков литературы в школе. Занятия по литературе «должны помогать обучающимся находить главную информацию, пересказывать, уметь правильно оформить свою речь по поводу чего-либо» [1, с. 274]. Нестандартный урок по литературе – это «попытка внести различные разнообразия в объяснение нового материала, а также способ добиться, чтобы каждое занятие имело творческий характер» [3, с. 84].

В настоящее время существуют различные типы нестандартных уроков по литературе, которые можно использовать в школьном образовательном процессе. Рассмотрим в нашей статье урок-путешествие как форму нестандартного урока по литературе. Урок-путешествие становится своего рода приключением, где учащиеся погружаются в мир художественных произведений и открывают для себя новые аспекты словесного творчества. Главная цель такого занятия – расширить кругозор учащихся, раскрыть мир литературы через путешествие по художественным произведениям при помощи метода чтения и анализа текста.

Урок-путешествие является универсальным и подходящим для проведения в любом классе, так как он имеет следующие характеристики: сказочность, наличие сюжетности, частая смена видов деятельности, возможности для развития творческого потенциала. Урок-путешествие по литературе может быть построен в виде тематического цикла, посвященного определенной литературной эпохе, конкретному направлению, автору, жанру или отдельному художественному произведению. Примерами заданий урока-путешествия могут стать экскурсия по творческой биографии писателя, литературная викторина, виртуальное путешествие по книге, квест, литературный кроссворд, экспедиция по главам, карта литературного путешествия, встреча с героями книг, литературная ассоциация и многое другое. Главное отличие такого нестандартного занятия от других заключается в том, что обучающиеся, путешествуя по художественным произведениям, плавно погружаются в мир литературы, что способствует повышению читательского интереса к изучаемому тексту и более глубокое понимание учебного материала.

Урок-путешествие может сочетать в себе индивидуальную, групповую и коллективную форму организации учебной работы в зависимости от предлагаемых заданий. Например, в качестве индивидуального задания можно предложить составить

маршрут экспедиции по главам изучаемого произведения, в котором описываются географические особенности мест прибивания героя.

Виртуальное путешествие, экскурсия по творческой биографии писателя, квест могут проводиться в группе. Также в качестве мини-проекта ученикам можно предложить составить литературную карту, на которой будут отмечены главные произведения и их авторы, связанные с этой страной. К такому занятию можно подготовить подборку кратких описаний книг и писателей, чтобы ученики могли выполнить задание. Коллективная форма проведения занятия развивает в учащихся организованность и сплоченность, коммуникативные навыки обучающихся и способствуют развитию познавательного интереса.

В 10 классе, например, форму урока-путешествия можно использовать при изучении романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Обучающимся предлагается составить план экскурсии по Петербургу, изображенному в романе. Цель задания – помочь ученикам лучше освоить учебный материал через изучение Петербурга, являющегося неотъемлемой частью романа Ф. М. Достоевского. Примерный план проведения урока-путешествия по Петербургу из романа «Преступление и наказание» может быть следующим.

1. Перед выполнением задания рассматривается система образов романа, оговаривается иерархия персонажей и их связь с Петербургом.

2. Учащиеся знакомятся с материалом о роли Петербурга в жизни автора романа Ф. М. Достоевского.

3. Во время виртуальной экскурсии учащиеся должны посетить места, описываемые в произведении и связанные с событиями, происходившими с героями «Преступления и наказания» (дома, в которых жили Раскольников, Мармеладовы, Соня, Разумихин, старуха-процентщица, родительский дом Раскольникова, трактир, распивочная, полицейская контора, Невский проспект, Сенная площадь).

4. Во время экскурсии учащиеся задают вопросы, дискутируют о событиях, произошедших в данном месте, фиксируют при необходимости информацию в тетрадь.

5. В финале экскурсии учитель дает задание учащимся: создать презентацию об одном из топосов Петербурга, описываемых в произведении, описать свои впечатления от посещенных мест и сделать вывод о роли Петербурга в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание».

Такая форма организации нестандартного урока позволяет учащимся познакомиться с местами, где происходили события романа, понять роль города в раскрытии идейного содержания произведения, понять специфику поэтики Ф. М. Достоевского.

Рассмотрим еще один вариант урока-путешествия на примере романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», который будет организован как «встреча» с героями произведения. Цели задания – рассмотреть систему образов романа, понять роль персонажей в раскрытии идейно-художественного смысла произведения. Во время «встречи» с героями романа обучающиеся анализируют их поступки, предшествующие мотивы, а также изучают исторический контекст происходящих событий. План «встреч» с героями романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» может быть следующим.

1. Обучающиеся делятся на группы: первая группа работает с главными героями, вторая – с второстепенными.

2. Каждый ученик из группы выбирает одного из героев и составляет его внешнюю характеристику и психологический портрет.

3. После этого каждая группа учащихся представляет своих героев, обращая внимание на его роль в смысловой структуре произведения и дает морально-нравственную оценку поведению персонажа.

4. По окончании «встречи» можно предложить обучающимся нарисовать портрет персонажа.

Таким образом, «нестандартное» знакомство с персонажами позволяет глубже проникнуть в проблематику романа, понять идеи, заложенные автором, а также развивать коммуникативные и литературоведческие навыки и умения. Нестандартные задания урока-путешествия помогают ученикам самореализовываться, творчески подходить к решению проблемы.

Интересной формой урока-путешествия может стать «экспедиция по главам» повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка». Цели задания – изучить каждую главу произведения, проанализировать события, происходящие в каждой главе и понять замысел писателя. План проведения задания «экспедиция по главам» можно предложить следующий.

1. Учитель делит класс на команды, состоящих из 6–7 человек. Каждая команда придумывает себе название, связанное с данным произведением.

2. Учитель вместе с командами путешествуют по каждой главе произведения. Для того чтобы перейти к другой главе учащимся необходимо выполнить ряд заданий, придуманных учителем: например, напишите фамилию главного героя, состоящую из семи букв.

3. После выполнения определенного задания каждая команда разбирает главу и ищет ответы на вопросы, предложенные учителем. Ответившая первой команда продолжает путешествие по главам, при этом выполняя задания к каждой главе.

4. После завершения задания учитель вручает грамоты победившей команде и предлагает еще раз кратко пройти по главам вместе со всем классом и определить главные идеи и темы произведения.

Выбранная форма помогает закрепить, с одной стороны, знание содержания текста, а с другой – развивает умение анализировать произведение на сюжетно-композиционном уровне: выделять мотивную структуры, сопоставлять повествовательные пласты текста, вычленять закономерности в развитии сюжетных линий персонажей повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка».

Использование нестандартных форм организации уроков литературы является эффективным способом развития познавательных способностей обучающихся и важным аспектом в образовательном процессе в школе. Применение нестандартных форм проведения урока делает его более интересным и запоминающимся для обучающихся. Для того чтобы такой урок был успешным и решал бы все поставленные учебные задачи, учителю необходимо учитывать интересы и потребности обучающихся, уметь правильно подбирать формы и методы, соответствующие содержанию учебной программы.

Заключение. Таким образом, применение нестандартных уроков литературы является важной методикой развития познавательных способностей обучающихся. Разработанные задания урока-путешествия помогают учащимся лучше понимать литературные произведения и формировать навыки литературоведческого анализа и критического мышления. Нестандартный урок-путешествие является достаточно гибкой формой, учитывающей конкретные цели и задачи учебной деятельности, избегающей шаблонных подходов, развивающей критическое мышление современных школьников и создающей целостную картину мира.

Список источников

1. *Бобырев А. В.* Педагогическая сущность нестандартных уроков в условиях профильного обучения // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2007. – Т. 73, № 1. – С. 273–275.
2. *Горбунова А. И.* Методы и приёмы активизации мыслительной деятельности обучающихся. – М.: Просвещение, 2009. – 350 с.
3. *Омарова С. М.* Нетрадиционные уроки по литературе как средство активизации познавательной деятельности учащихся // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки. – 2018. – Т. 12, № 3. – С. 82–84.
4. *Онищук В. А.* Урок в современной школе. – М.: Просвещение, 1981. – 158 с.
5. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. *Соколова Л. Н.* Нестандартный урок в старших классах: сущность, признаки, типология, функции // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2008. – № 11. – С. 109–112.
7. *Широбокова Т. С.* Методика организации и проведения нетрадиционных уроков в образовательном процессе учреждений СПО // Научные исследования в образовании. – 2012. – № 12. – С. 46–59.

References

1. *Bobyrev A. V.* Pedagogical essence of non-standard lessons in the conditions of specialized training. *News of the Southern Federal University. Technical science*, 2007, vol. 73, no. 1, pp. 273–275. (In Russian)
2. *Gorbunova A. I.* *Methods and techniques for enhancing the mental activity of students*. Moscow: Prosveshchenije Publ., 2009, 350 p. (In Russian)
3. *Omarova S. M.* Non-traditional literature lessons as a means of enhancing the cognitive activity of students. *News of the Dagestan State Pedagogical University. Social and human sciences*, 2018, vol. 12, no. 3, pp. 82–84. (In Russian)
4. *Onishchuk V. A.* *Lesson in a modern school*. Moscow: Prosveshchenije Publ., 1981, 158 p. (In Russian)
5. *Selevko G. K.* *Modern educational technologies: textbook*. Moscow: Narodnoje obrazovanije Publ., 1998, 256 p. (In Russian)
6. *Sokolova L. N.* Non-standard lesson in high school: essence, features, typology, functions. *Bulletin of the Baltic Federal University I. Kant*, 2008, no. 11, pp. 109–112. (In Russian)
7. *Shirobokova T. S.* Methodology for organizing and conducting non-traditional lessons in the educational process of secondary vocational education institutions. *Scientific research in education*, 2012, no. 12, pp. 46–59. (In Russian)

Информация об авторе

Ю. И. Ольховская, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и методики обучения, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия, ORCID: 0009-0007-9072-1678.

Information about the author

J. I. Ol'hovskaya, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Philology and Teaching Methods, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia, ORCID: 0009-0007-9072-1678.

Поступила: 28.04.2024

Одобрена после рецензирования: 19.05.2024

Принята к публикации: 30.05.2024

Received: 28.04.2024

Approved after review: 19.05.2024

Accepted for publication: 30.05.2024

Формирование педагогической фасилитации у студентов педагогических вузов

Тарасова Ольга Анатольевна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия

Аннотация. Введение. Статья посвящена вопросам формирования педагогической фасилитации у студентов педагогических направлений в процессе их обучения в вузе. Целью исследования является проведение теоретического обоснования принципов формирования педагогической фасилитации у студентов педагогических вузов. Определены задачи исследования: выявить основные характеристики педагогической фасилитации, определить техники педагогической фасилитации, которые целесообразнее использовать в образовательном процессе педагогического вуза. *Методология.* В качестве основного метода исследования был выбран теоретический анализ литературы по проблеме формирования педагогической фасилитации у студентов педагогических направлений, а также синтез, обобщение и освещение полученных данных. *Результаты исследования.* Анализ психологической и педагогической литературы позволил выделить основные подходы к определению понятия «педагогическая фасилитация», ее характеристики. В рамках проводимого исследования рассмотрены различные техники педагогического фасилитационного взаимодействия обучающихся и педагога, в процессе которого и происходит формирование педагогической фасилитации студентов. В работе описываются профессиональные и личностные качества педагога-фасилитатора, необходимые для организации такого взаимодействия. *Заключение.* Педагогическая фасилитация, формируемая у студентов педагогических направлений в процессе их обучения в вузе, благоприятно влияет на развитие личностных качеств, необходимых будущему педагогу.

Ключевые слова: фасилитация; педагогическая фасилитация; техники фасилитации; фасилитация в педагогическом вузе

Для цитирования: Тарасова О. А. Формирование педагогической фасилитации у студентов педагогических вузов // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 2 (22). – С. 33–38.

Scientific article

Formation of pedagogical facilitation among students of pedagogical universities

Tarasova Olga Anatolyevna¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev branch, Kuibyshev, Russia

Abstract. Introduction. The article is devoted to the formation of pedagogical facilitation among students of pedagogical fields in the process of their studies at the university. The

purpose of the study is to conduct a theoretical substantiation of the principles of the formation of pedagogical facilitation among students of pedagogical universities. The objectives of the study are defined: to identify the main characteristics of pedagogical facilitation, to determine the techniques of pedagogical facilitation that are more appropriate to use in the educational process of a pedagogical university. *Methodology.* The main research method was chosen as a theoretical analysis of the literature on the problem of the formation of pedagogical facilitation among students of pedagogical fields, as well as synthesis, generalization and coverage of the data obtained. *The results of the study.* The analysis of psychological and pedagogical literature made it possible to identify the main approaches to the definition of the concept of “pedagogical facilitation”, its characteristics. Within the framework of the research, various techniques of pedagogical facilitation of interaction between students and the teacher are considered, during which the formation of pedagogical facilitation of students takes place. The paper describes the professional and personal qualities of a teacher-facilitator necessary for the organization of such interaction. *Conclusion.* Pedagogical facilitation, formed by students of pedagogical directions in the process of their studies at the university, has a beneficial effect on the development of personal qualities necessary for a future teacher.

Keywords: facilitation; pedagogical facilitation; facilitation techniques; facilitation in a pedagogical university

For citation: Tarasova O. A. Formation of pedagogical facilitation among students of pedagogical universities. *Constructive Pedagogical Notes*, 2024, no. 2 (22), pp. 33–38.

Введение. В современном мире благосостояние любого государства зависит от кадрового потенциала, что тесным образом связано с эффективной организацией образовательной системы. Общество ощущает недостаток в высококвалифицированных специалистах, которые способны к креативному мышлению и быстрому принятию инновационных решений. Оно нуждается в людях новой формации, обладающих навыками XXI в. и умеющих результативно действовать в постоянно меняющихся условиях. В связи с этим образование призвано отвечать критериям современного социума.

В современном высшем образовании особое внимание должно уделяться формированию способности выпускников применять полученные знания на практике, в будущей профессиональной деятельности, то есть образование должно в равной степени признавать значимость теоретических знаний и практических навыков выпускников. Ввиду этого педагог XXI в. должен владеть актуальными педагогическими технологиями, способствующими формированию у обучающихся «метасознания» – обучение тому, как учиться.

В статье излагается материал, связанный с одной из таких педагогических технологий – технологией педагогической фасилитации, обосновывается необходимость формирования педагогической фасилитации у студентов педагогических вузов. Это связано с тем, что педагогическая фасилитация позволяет формировать у будущих учителей качества личности, необходимые им в будущей профессиональной деятельности, такие как познавательная активность, когнитивный интерес, активная субъективная позиция, умение слушать и обсуждать и т. п.

Цель нашего исследования заключается в теоретическом обосновании принципов формирования педагогической фасилитации у студентов педагогических вузов. Нами определены следующие задачи исследования: выявить основные характери-

стики педагогической фасилитации, определить техники педагогической фасилитации, которые целесообразнее использовать в образовательном процессе педагогического вуза.

Методология. В качестве основного метода исследования выбран теоретический анализ литературы по проблеме формирования педагогической фасилитации у студентов педагогических направлений, а также синтез, обобщение и освещение полученных данных. Обзор литературы, посвященной различным аспектам реализации фасилитации в образовательном процессе вузов (сущность, функции, технологии и др.), на основе данных НЭБ eLIBRARY показал, что в период с 1995 по 2024 г. было всего 315 публикаций с ключевым словом «фасилитация» и словосочинением «педагогическая фасилитация».

Так, в статье Т. Б. Кузема [2] освещаются вопросы создания фасилитативного педагогического сотрудничества между участниками образовательного процесса в вузе. Автор раскрывает свое видение понятия «педагогическая фасилитация», описывает его характеристики и компоненты, предлагает приемы организации педагогической фасилитации при проведении дискуссии в группе.

В исследовании Г. В. Сорокоумовой [6] метод педагогической фасилитации представлен как инновационный метод развития профессиональных качеств будущего педагога. Автор аргументированно доказывает, что метод педагогической фасилитации положительно влияет на мотивационно-ценностный компонент педагогической деятельности будущих педагогов.

Очень интересна, на наш взгляд, точка зрения В. Ф. Родина и Е. А. Щурова [5], которые анализируют профессионально-личностные качества педагогов, использующих фасилитативный подход в своей профессиональной деятельности. Авторы утверждают, что современный преподаватель не в праве применять « типовые шаблоны », а должен искать эффективные способы обучения, направленные на совершенствование образовательного процесса. Именно фасилитативный подход, по мнению авторов, способствует развитию творческого мышления обучающихся, их рассудительности, самоконтроля, а также формированию критического мышления, способности критического анализа ошибок и т. п.

Итак, анализ психолого-педагогической литературы говорит о наличии различных точек зрения на определение понятия « педагогическая фасилитация », различных аспектов ее применения в образовательном процессе вуза. Но многие авторы едины в том, что педагогическая фасилитация является неотъемлемым компонентом педагогического мастерства современного педагога, которое проявляется в умении наладить взаимодействие с обучающимися, а для этого необходимо уметь фокусировать и управлять вниманием обучающихся, для выбора темпа изложения материала в зависимости от ситуации и т. п.

Педагогическая фасилитация – это целенаправленное педагогическое взаимодействие, которое призвано поддержать обучающихся группы; это взаимодействие должно быть доверительным, недирективным и направлено на создание в учебной группе делового общения, сотрудничества, на развитие субъектного потенциала каждого студента. Следует отметить, что при фасилитационном взаимодействии педагог-фасилитатор не является главным звеном, при правильно организованной фасилитации создаются ее новые проявления: « обучающийся-фасилитатор », « взаимная фасилитация », а это способствует профессиональному соразвитию как педагога-фасилитатора, так и студентов [6]. Фасилитационное взаимодействие помогает

сформировать у будущего педагога профессиональные качества и навыки, которые помогут ему в дальнейшей профессиональной деятельности. К таким качествам мы относим эмпатию, рефлексивность, коммуникативность, инициативность, открытость, проницательность и др. Наличие этих качеств будет свидетельствовать о высоком профессионализме учителя.

В исследовании, проведенном в 2023 г. со студентами Куйбышевского филиала ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», приняли участие обучающиеся 1–3 курсов (27 человек). После использования на учебных занятиях техник фасилитации средствами опросника терминологических ценностей И. Г. Сенина [6] нами была проведена оценка эффективности влияния применяемых техник на мотивационно-ценностный компонент педагогической деятельности студентов педагогического направления.

Методика И. Г. Сенина позволяет установить проявление восьми основных жизненных ценностей, таких как собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности. В процессе учебных занятий нами использовались следующие техники фасилитации: «Вживание», «В это же время в следующем году», «Займи позицию», «Роза, бутон, шипы», которые сочетались с различными методами обучения (мозговой штурм, решение кейсовых заданий, дискуссии и т. п.). Следует отметить, что все перечисленные техники носят интерактивный характер и способствуют формированию и развитию у студентов профессионально значимых качеств, таких как инициативность, рефлексия, целеполагание, творчество и т. п.

Заключение. Проведя опрос студентов, прошедших обучение с использованием техник фасилитации, мы получили следующие результаты. Практически все студенты (98 %) отметили, что они приобрели новые знания и навыки, связанные с техниками фасилитации; 23 человека (85 %) оценили значимость техник фасилитации в будущей профессиональной деятельности. Студенты 1 курса не смогли положительно ответить на этот вопрос. Это во многом объясняется невысоким уровнем их компетентности на данном этапе обучения. 81 % студентов уверены, что будут использовать техники фасилитации в своей будущей профессии.

Проведенное небольшое исследование по методике И. Г. Сенина позволяет сделать выводы о том, что проведение учебных занятий с использованием техник фасилитации повлияло на все терминальные ценности студентов. Значительно повысились показатели «Развитие себя» (самосовершенствование, стремление к новым достижениям) и «Активные социальные контакты» (установление благоприятных взаимоотношений с окружающими людьми). Такой показатель, как «духовное (моральное) удовлетворение и сохранение собственной индивидуальности (стремление человека к независимости)» остался практически в прежних границах. Все перечисленные качества можно отнести к профессионально-значимым качествам личности педагога.

В заключение сделаем вывод о том, что педагогическая фасилитация, применяемая в образовательном процессе педагогического вуза, благоприятно влияет на формирование профессионально-значимых качеств будущих педагогов, обогащая их знаниями о современных техниках фасилитации.

Список источников

1. Дудковская И. А. Некоторые аспекты организации интерактивного обучения // Конструктивные педагогические заметки. – 2023. – № 11-2 (20). – С. 109–119.
2. Кузема Т. Б. Особенности фасилитативного взаимодействия в образовательном процессе высшей школы // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1 (98). – С. 178–180.
3. Мезенцева О. И. Развитие профессиональной компетентности современного педагога в системе повышения квалификации. – Новосибирск: Немо Пресс, 2018. – 226 с.
4. Тарасова О. А. О формировании педагогической рефлексии студентов педагогических вузов средствами рефлексивных техник // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 12-1 (21). – С. 111–114.
5. Родин В. Ф., Щуров Е. А. Облик современного преподавателя в концепции фасилитативного подхода к обучению // Вестник экономической безопасности. – 2023. – № 2. – С. 272–275. DOI: <https://doi.org/10.24412/2414-3995-2023-2-272-275>. EDN: VITXKO.
6. Сенин И. Г. Опросник терминальных ценностей. Руководство. – Ярославль: Содействие, 1991. – 17 с.
7. Сорокоумова Г. В., Шурьгина О. В. Фасилитация как инновационный метод развития будущей профессиональной личности педагога // Проблемы современного образования. – 2023. – № 2. – С. 58–65. – DOI: 10.31862/2218-8711-2023-2-58-65.

References

1. Dudkovskaya I. A. Some aspects of the organization of interactive learning // *Constructive Pedagogical Notes*, 2023, no. 11-2 (20), pp. 109–119. (In Russian)
2. Kuzema T. B. Features of facilitative interaction in the educational process of higher education. *World of Science, Culture, Education*, 2023, no. 1(98), pp. 178–180. (In Russian)
3. Mezenцева O. I. *Development of professional competence of a modern teacher in the system of advanced training*. Novosibirsk: Nemo Press Publ., 2018, 226 p. ISBN 978-5-903978-92-2. (In Russian)
4. Tarasova O. A. On the formation of pedagogical reflection of students of pedagogical universities using reflective techniques. *Constructive Pedagogical Notes*, 2024, no. 12-1 (21), pp. 111–114. (In Russian)
5. Rodin V. F., Shchurov E. A. The appearance of a modern teacher in the concept of a facilitative approach to teaching. *Bulletin of Economic Security*, 2023, no. 2, pp. 272–275. (In Russian)
6. Senin I. G. *Questionnaire of terminal values. Management*. Yaroslavl: FGI “Assistance”, 1991, 17 p. (In Russian)
7. Sorokoumova G. V., Shurygina O. V. Facilitation as an innovative method for developing the future professional personality of a teacher. *Problems of Modern Education*, 2023, no. 2, pp. 58–65. DOI: 10.31862/2218-8711-2023-2-58-65. (In Russian)

Информация об авторе

О. А. Тарасова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, информатики и методики преподавания, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

Information about the author

O. A. Tarasova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics, Computer Science and Teaching Methods, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia.

Поступила: 28.04.2024

Одобрена после рецензирования: 19.05.2024

Принята к публикации: 30.05.2024

Received: 28.04.2024

Approved after review: 19.05.2024

Accepted for publication: 30.05.2024

Научная статья

УДК 159.9.072

Специфика эмоционального благополучия старших дошкольников, воспитывающихся в условиях неполной семьи

Кузнецова Елена Владимировна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия

Аннотация. Введение. Соответствующий возрасту уровень развития аффективной сферы дошкольника является важным показателем его психического состояния и возможных перспектив развития. Социальная ситуация развития ребенка в условиях неполной семьи может быть рассмотрена как депривационная, так как исключение хотя бы одного члена из семьи может вызвать негативные последствия для развития ребенка. *Методология.* Анализ различных подходов в понимании эмоционального благополучия свидетельствует о том, что это комплекс психоэмоциональных состояний, отражающий переживание эмоционального комфорта, связанный с удовлетворением субъективно значимых потребностей. Рассматривается содержание уровней проявления эмоционального благополучия ребенка. Отмечается, что дошкольники из неполных семей отличаются низким уровнем эмоционального благополучия, что выражается в высоком уровне тревожности, низком уровне развития эмоционального контроля и превалировании негативных эмоциональных состояний. *Результаты исследования* свидетельствуют о том, что эмоциональное благополучие детей старшего дошкольного возраста из неполных семей отличаются преобладанием негативных психоэмоциональных состояний и высоким уровнем тревожности. *Заключение.* Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки практических рекомендаций по оптимизации эмоционального благополучия с целью создания условий для эффективной социально-психологической адаптации.

Ключевые слова: семья; неполная семья; старший дошкольный возраст; эмоциональное благополучие; эмпирическое исследование

Для цитирования: Кузнецова Е. В. Специфика эмоционального благополучия старших дошкольников, воспитывающихся в условиях неполной семьи // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 2 (22). – С. 39–45.

Specifics of emotional well-being of older preschoolers brought up in a single-parent family environment

Kuznetsova Elena Vladimirovna¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev branch, Kuibyshev, Russia*

Abstract. Introduction. The age-appropriate level of development of a preschooler's affective sphere is an important indicator of his/her mental state and possible developmental prospects. The social situation of child development in a single-parent family can be considered as deprivational, as the exclusion of at least one member of the family can cause negative consequences for the child's development. *Methodology.* The analysis of various approaches in understanding emotional well-being indicates that it is a complex of psychoemotional states reflecting the experience of emotional comfort associated with the satisfaction of subjectively significant needs. The content of the levels of manifestation of the child's emotional well-being is considered. The fact that preschool children from incomplete families are characterised by a low level of emotional well-being, which is expressed in a high level of anxiety, a low level of development of emotional control and the prevalence of negative emotional states is noted. *The results of the study* indicate that the emotional well-being of senior preschool children from incomplete families is characterised by the prevalence of negative psychoemotional states and high levels of anxiety. *Conclusion.* The obtained results indicate the need to develop practical recommendations for optimising emotional well-being in order to create conditions for effective socio-psychological adaptation.

Keywords: family; single-parent family; older preschool age; emotional well-being; empirical study

For citation: Kuznetsova E. V. Specifics of emotional well-being of older preschoolers brought up in a single-parent family environment. *Constructive Pedagogical Notes*, 2024, no. 2 (22), pp. 39–45.

Введение. В современном мире проблема эмоционального развития детей дошкольного возраста приобретает особую значимость. Заботясь о физическом и интеллектуальном развитии ребенка, родители и педагоги зачастую забывают о необходимости его эмоционально-личностного становления, которое напрямую связано с развитием психологическим и социальным. Эмоциональная сфера закладывает базис картины мира ребенка, восприятия действительности и опыта реагирования на нее. Соответствующий возрасту уровень развития аффективной сферы дошкольника является важным показателем его психического состояния и возможных перспектив развития.

Формирование эмоций – важнейшее условие становления ребенка как личности. Эмоции являются «центральным звеном» психической жизни дошкольника. Именно они выступают показателем общего состояния ребенка, его психического и физического самочувствия. Развитие эмоциональной сферы дошкольника – это важный шаг для общего гармоничного развития ребенка. На сегодняшний день в стране наблюдается ускоряющийся рост числа неполных семей. При этом социальная ситуация развития ребенка в условиях неполной семьи может быть рассмотрена как

депривационная, так как исключение хотя бы одного члена из семьи может вызвать негативные последствия для развития ребенка. Очевидно, что качественное эмоциональное взаимодействие между родителями и детьми играет важную роль в нормальном психическом развитии, формировании характера и личности детей.

Методология. Теоретический анализ различных подходов в понимании эмоционального благополучия [1; 2] свидетельствует о том, что этот психологический феномен представляет собой системный комплекс психоэмоциональных состояний, отражающий переживание эмоционального комфорта, связанного с удовлетворением субъективно значимых потребностей. Определенные показатели сформированности эмоционального благополучия определяют конструктивность картины мира ребенка, эффективность его социально-психологической адаптации и перспективы его дальнейшего интеллектуального и личностного развития. При этом данный психологический феномен может анализироваться на разных уровнях, включая физиологические, эмоциональные, психологические и социальные аспекты [2]. В этом контексте эмоциональное благополучие оценивается:

1) на уровне физиологических реакций, включающем в себя физиологические проявления эмоций, связанных с биологическими реакциями на эмоциональные состояния;

2) эмоциональном уровне, в структуру которого входит различный диапазон эмоций и чувств, переживаемых человеком;

3) уровне эмоционально-экспрессивном, в который входят различные способы выражения эмоций посредством невербальных средств общения (пантомимики, голосовых вкраплений и модуляций и т. д.).

4) уровне эмоциональной саморегуляции, который включает приемы регуляции эмоциональных состояний;

5) социально-психологическом уровне, включающем личностные характеристики, которые опосредуют продуктивность выстраивания межличностных отношений и эффективность социально-психологической адаптации.

Сформированность этих уровней и качество их взаимосвязи позволяет полнее оценить эмоциональное благополучие человека и его способность к преодолению эмоциональных вызовов. Выраженность эмоционального неблагополучия ребенка может проявляться в его психической неуравновешенности, высоком уровне раздражения на нейтральные стимулы, их оценке через призму негативных переживаний.

Исследование Е. В. Ивановой свидетельствует о том, что позитивность доминирующих психоэмоциональных состояний ребенка является базовым детерминантом, определяющим его картину мира, уровень развития интеллектуальных и регуляторных способностей [2]. При этом дети, воспитывающиеся в условиях неполной семьи, часто не чувствуют стабильности и живут в постоянном ожидании опасности. Это может вызывать у них эмоции страха и тревоги как ответную реакцию на предполагаемую угрозу. На начальном этапе после ухода одного из родителей из семьи у детей могут возникать проблемы со сном, агрессивное или раздражительное поведение, стремление к изоляции, чувство потери и печали. Дети из неполных семей часто характеризуются превалированием негативного эмоционального фона психоэмоциональных состояний. Они сталкиваются с большей сложностью в адаптации к жизни, но при этом стремятся создать теплые и насыщенные эмоциями отношения со сверстниками.

Согласно мнению Е. И. Захаровой, Ю. А. Старостиной, дети из неполных семей переживают психологический дискомфорт, который проявляется в их тревожности. Эта тревожность связана с объективными сложностями, с которыми они сталкиваются из-за неполной семьи, а также с личными проблемами, вызванными семейным неблагополучием. Дети из неполных семей часто беспокоятся о здоровье своих близких, так как боятся потерять единственного родителя, который остался с ними. Это чувство тревожности сопровождает их до тех пор, пока они не становятся социально и финансово независимыми. Кроме того, исследование показывает, что в полных семьях чаще возникают конфликты между супругами, которые утихают после развода [1].

А. М. Пронина и Л. Н. Мартынова считают, что дошкольники, которые воспитываются в условиях неполной семьи, могут часто испытывать тревожность и неуверенность, так как они сталкиваются с изменениями в своей жизни, связанными с отсутствием одного из родителей. Это может привести к беспокойству по поводу будущего, страху потерять оставшегося родителя и недоверию к стабильности. Некоторые старшие дошкольники из неполных семей могут проявлять повышенную агрессивность как способ компенсации чувства неполноценности или потери. Они могут быть склонными к дракам или конфликтам с окружающими. Дети, воспитывающиеся без одного из родителей, могут испытывать недоверие к миру и другим людям из-за отсутствия психологической поддержки со стороны отца или матери. Для старших дошкольников из неполных семей может быть характерно ощущение вины за развод родителей. Они могут считать себя виноватыми в разрыве семьи и испытывать чувство вины за это [3].

Важно подчеркнуть, что указанные особенности эмоционального благополучия могут проявляться у некоторых детей из неполных семей, но не обязательно у всех. Каждый ребенок уникален, и его реакция на изменения в семье может различаться. Поддержка, понимание и забота со стороны родителей и других взрослых могут способствовать адаптации детей к новым условиям и их эмоциональному здоровью. При этом сам факт юридического развода не всегда определяет благоприятность семейной ситуации, так как аффективный развод, при котором отношения между родителями разрушены, также оказывает серьезное воздействие на детей. В случае аффективного развода, когда отношения между родителями разрушаются, дети оказываются в менее благоприятной ситуации. Двойные стандарты в отношениях (для людей и для семьи) могут привести к разрастанию внешних и внутренних конфликтов.

На основании вышеизложенного можно заключить, что развитие аффективно-волевой сферы дошкольников, воспитывающихся в неполных семьях, имеет свои особенности. В отсутствие уравновешивающего влияния отца при избыточном влиянии роли матери у ребенка наблюдается отсутствие альтернативных вариантов стратегий поведения при выстраивании взаимодействия с другими людьми. Дети, воспитывающиеся без отца, могут испытывать недоверие и страх к окружающим вследствие отсутствия его психологической поддержки. При этом проявление физической агрессии у данной категории детей может быть своеобразной компенсацией чувства неполноценности.

На основании теоретического анализа заявленной проблематики была сформулирована гипотеза о том, что старшие дошкольники из неполных семей отличаются низким уровнем эмоционального благополучия, что выражается в высоком уровне

тревожности, низком уровне развития эмоционального контроля и превалировании негативных эмоциональных состояний.

Результаты исследования. Для проверки гипотезы было проведено эмпирическое исследование в январе 2024 года на базе муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения Куйбышевского района – детский сад «Тополек» общеразвивающего вида с приоритетным направлением по физическому развитию воспитанников. В эмпирическом исследовании приняло участие 30 детей дошкольного возраста (5–6 лет), которые были разделены на экспериментальную группу (15 детей из неполных семей) и контрольную группу (15 детей из полных семей).

Для выявления уровня эмоционального благополучия старших дошкольников использован психодиагностический инструментарий, представленный в таблице 1.

Таблица 1

Соотношение положений гипотезы и используемых в эмпирическом исследовании психодиагностических методик

Положения гипотезы	Психодиагностические методики
Уровень тревожности	Тест тревожности Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена
Уровень развития эмоционального контроля	Методика «Эмоционально-обусловленного поведения дошкольника» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина)
Преобладание негативных эмоциональных состояний	Методика «Паровозик» (С. В. Велиева)

Полученные данные диагностики уровня эмоционального благополучия дошкольников были сопоставлены при помощи t -критерия Стьюдента, который используется для изучения статистических различий между несвязными совокупностями данных (табл. 2).

Таблица 2

Сводные данные по результатам методик исследования и математической обработке при помощи t -критерия Стьюдента

Показатели	\bar{X}	\bar{Y}	$t_{\text{эмп}}$
Тревожность (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен)	0,51	0,36	2,62*
Преобладание психического состояния (С. В. Велиева)	6,27	4,67	2,76*
Уровень эмоционального контроля (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина)	1,2	1,27	0,347

Примечание: – средние значения выборки дошкольников из неполных семей; – средние значения выборки дошкольников из полных семей.

2,131 при $p \leq 0,05^*$

$t_{\text{кр}} = 2,947$ при $p \leq 0,01^{**}$, для $n = 15$

Результаты расчета t -критерия Стьюдента позволили выявить статистически значимое отличие по тесту тревожности Р. Тэмбла, М. Дорки и В. Амена ($t_{\text{эмп}} = 2,62$, при $p \leq 0,01$), свидетельствующее о том, что развод в семье является событием, которое создает большое эмоциональное напряжение и неопределенность для ребенка. Такой процесс сопровождается изменениями в семейной структуре, перемещением, изменением обстоятельств и отношений, что может вызвать тревожность у ребенка. Этот факт подтверждает положение гипотезы.

Статистически значимое различие по показателю «Преобладание психического состояние» ($t_{эмп} = 2,76$, при $p \leq 0.01$) по методике «Паровозик» (С. В. Велиева) свидетельствует о том, что у дошкольников из неполных семей действительно преобладает негативный фон психоэмоциональных состояний, свидетельствующих о переживании психологического стресса вследствие развода родителей и изменений в семейной системе. Дети из неполных семей достаточно часто могут сталкиваться с социальными стереотипами и предвзятым мнением относительно той семейной ситуации, в которой они вынуждены жить, что провоцирует ощущение изолированности и неполноценности. Это может, в свою очередь, привести к формированию чувства одиночества и увеличению количества переживаемых негативных состояний и страхов.

Результаты эмпирического исследования позволили частично подтвердить выдвинутую гипотезу. Было доказано, что эмоциональное благополучие детей старшего дошкольного возраста из неполных семей отличаются преобладанием негативных психоэмоциональных состояний и высоким уровнем тревожности.

Заключение. Вследствие вышеизложенного нам представляется важной разработка практических рекомендаций по оптимизации эмоционального благополучия дошкольников из неполных семей с целью создания условий для эффективной социально-психологической адаптации. Основной блок рекомендаций и упражнений должен быть направлен на психологическую разгрузку, снятие психоэмоционального напряжения, ослабление тревоги, а также на развитие навыков психоэмоциональной регуляции.

Список источников

1. Захарова Е. И., Старостина Ю. А. Эмоциональное благополучие дошкольника в условиях форсирования его развития [Электронный ресурс] // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-doshkolnika-v-usloviyah-forsirovaniya-ego-razvitiya> (дата обращения: 26.02.2024).
2. Иванова Е. В. Эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста и жизнестойкость родителей [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-detey-doshkolnogo-vozrasta-i-zhiznestoykost-roditeley> (дата обращения: 21.02.2024).
3. Пронина А. Н., Мартынова Л. Н. Выявление различий эмоциональной сферы современных дошкольников из полных и неполных семей [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyavlenie-razlichiy-emotsionalnoy-sfery-sovremennyh-doshkolnikov-iz-polnyh-i-nepolnyh-semey> (дата обращения: 21.02.2024).

References

1. Zakharova Ye. I., Starostina Yu. A. Emotional well-being of preschoolers in the conditions of forcing their development [Electronic resource]. *Early Childhood Education and Training: Collection of materials of the Annual International Scientific and Practical Conference*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-doshkolnika-v-usloviyah-forsirovaniya-ego-razvitiya> (accessed: 26.02.2024). (In Russian)

2. Ivanova Ye. V. Emotional well-being of preschool children and parental resilience [Electronic resource]. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-detey-doshkolnogo-vozrasta-i-zhiznestoykost-roditeley> (accessed: 21.02.2024). (In Russian)

3. Pronina A. N., Martinova L. N. Identification of differences in the emotional sphere of modern preschool children from complete and incomplete families [Electronic resource]. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2021, no. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyyavlenie-razlichiy-emotsionalnoy-sfery-sovremennyh-doshkolnikov-iz-polnyh-i-nepolnyh-semey> (accessed: 21.02.2024). (In Russian)

Информация об авторе

Е. В. Кузнецова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

Information about the author

E. V. Kuznetsova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia.

Поступила: 29.03.2024

Одобрена после рецензирования: 18.04.2024

Принята к публикации: 30.05.2024

Received: 29.03.2024

Approved after review: 18.04.2024

Accepted for publication: 30.05.2024

Научная статья

УДК 373.2

Читательское пространство в семьях детей старшего дошкольного возраста

Мальцева Екатерина Игоревна¹

¹Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Аннотация. Введение. Актуален в наше время вопрос освоения детьми старшего дошкольного возраста навыков чтения, в частности его смыслового компонента. *Методология.* В официальных документах прописаны нормативы, существующие как основы для составления учебных программ на разных уровнях обучения. Результаты достигаются совместными усилиями педагогов образовательных организаций и семьи, которая как один из первых социальных институтов формирует вокруг ребенка располагающее к освоению новых навыков пространство. *Результаты исследования.* В представленной статье приведена интерпретация опроса среднестатистических родителей старших дошкольников: выявлен портрет наиболее включенного родителя, составлена примерная картина культуры чтения и выявлена степень следующей из этих параметров читательской активности ребенка. Данные по каждому вопросу проиллюстрированы круговыми диаграммами. *Заключение.* По результатам исследования сделан вывод о взаимосвязи качества семейного читательского пространства и вовлеченности старших дошкольников в процесс освоения читательской деятельности.

Ключевые слова: чтение; смысловое чтение; старшие дошкольники; родители; читательские компетенции; читательское пространство

Для цитирования: Мальцева Е. И. Читательское пространство в семьях детей старшего дошкольного возраста // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 2 (22). – С. 46–62.

Scientific article

Reading space in families of older children preschool age

Maltseva Ekaterina Igorevna¹

¹Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

Abstract. Introduction. The issue of mastering reading skills by children of senior preschool age, in particular its semantic component, is relevant in our time. *Methodology.* Official documents spell out standards that exist as the basis for drawing up curricula at different levels of education. The results are achieved through the joint efforts of teachers of educational organizations and the family, which, as one of the first social institutions, creates a space around the child that is conducive to learning new skills. *The results of the study.* The presented article provides an interpretation of a survey of average parents of older preschoolers: a portrait of the most involved parent was identified, an approximate

picture of the reading culture was compiled, and the degree of the child's reading activity following these parameters was identified. The data for each question is illustrated with pie charts. *Conclusion.* Based on the results of the study, a conclusion was made about the relationship between the quality of the family reading space and the involvement of older preschoolers in the process of mastering reading activity.

Keywords: reading; semantic reading; senior preschoolers; parents, reading competencies; reading space

For citation: Maltseva E. I. Reading space in families of older children preschool age. *Constructive pedagogical notes*, 2024, no. 2 (22), pp. 46–62.

Введение. Чтение уже достаточно давно входит в число основных навыков, требующихся современному человеку. Это делает его освоение как полноценной деятельности одной из первостепенных потребностей: в наше время практически не существует сфер, где способен реализовать себя человек, не обладающий элементарными читательскими компетенциями.

Неспособность воспринимать и обрабатывать текст и продуктивно работать с источниками становится для индивида практически непреодолимым препятствием при получении даже основного общего образования – это закономерно подводит к дальнейшим образовательным трудностям. Как следствие, с каждым годом можно наблюдать рост количества детей, полноценно обучаемых навыку чтения еще в дошкольном возрасте. Желание родителей дать своему ребенку преимущество при переходе в первый класс объяснимо с позиции превентивного действия, но с оговорками реализовано в условиях детской готовности.

Методология. Овладевающий грамотой ребенок планомерно переходит на следующий этап развития, определяемый повышением уровня психологической зрелости и потребностью в специфических условиях для освоения новых форм умственной и языковой активности [11; 12; 18]. Акт чтения труден и требует не только знания графических буквенных образов, но и в определенной степени сформированной способности абстрагирования и направленной на речь концентрации внимания. Не всегда это доступно индивиду попросту в силу возраста и личностных особенностей. Не обладающий достаточным жизненным опытом и познавательным интересом ребенок, возможно, освоит техническую сторону чтения, однако форсирование при отсутствии мотивационной, когнитивной и языковой готовности в лучшем случае кончится отсутствием качественного результата.

Результатом продуктивного использования читательских навыков становится извлечение из текста заложенной в него информации и ее переосмысление в контексте личного опыта и данных условий (в зависимости от вида чтения [6], его характера и способа реализации как процесса можно рассуждать о существенных различиях выделенной информации и своеобразии ее трактования в соответствии с поставленными задачами). Мы говорим о смысловом чтении – «регулируемой сознанием индивида деятельности, результатом которой становится понимание и формулирование смысла изученного текста» [16; 17].

Полноценное овладение смысловым чтением является основной целью, что подтверждается не только естественно вытекающим умозаключением, но и официальными документами: ФГОС определяет и закрепляет позиции, на которые следует опираться при составлении учебного плана на разных ступенях дошкольного, школьного образования и выше [1–3].

По положениям из российского законодательства минимальным образовательным рубежом считается прохождение основного общего образования. Окончивший девять классов индивид в таком случае может считаться на приемлемом уровне овладевшим читательской компетентностью – «совокупным личностным качеством человека, сформированным на базе его интеллектуальных (мыслительных) способностей и личностных свойств» [13, с. 58]. Предполагается, что полученного набора навыков человеку будет достаточно как для продолжения обучения (либо в 10–11 классах школы, либо в колледже/техникуме – среднее общее и среднее профессиональное образование соответственно), так и для реализации себя уже в трудовой деятельности.

К числу базовых компетенций, в совокупности составляющих читательскую компетентность, на основе существующих исследований [9; 10; 15] можно отнести:

- фонетически грамотное – в соответствии с нормами современного русского языка – произношение;
- адекватное использование просодического компонента;
- умение членить и обрабатывать текст как целое и как набор иерархических единиц по схеме «тема – подтемы – субтемы – микротемы» [7] для извлечения смыслов;
- способность формировать оценочное суждение;
- навыки организационной работы с текстом (умение формулировать собственную цель и вытекающие задачи, осуществлять подбор литературы и пр.).

Согласно ФГОС ДО поступающий в образовательную организацию начального уровня ребенок должен обладать правильным звукопроизношением, развитыми согласно норме навыками звукового анализа и синтеза, иметь представление и успешно применять техники правильного последовательного пересказа, обладать определенным уровнем творческих речевых способностей и языковых обобщений, иметь сформированные предпосылки к обучению грамоте и осмысленное восприятие литературных произведений жанров «фольклор», «художественная литература» и «познавательная литература» [1]. Включенные в образовательную область пункты соотносятся со сформулированными нами ранее навыками, относящимися к числу составляющих читательскую компетентность компетенциями. Сходный характер с поправками имеют позиции, обозначенные АООП ДО [3].

Соответственно, именно этим навыкам речевой сферы уделяется внимание в дошкольных образовательных организациях: о них говорят как о «предпосылках к обучению грамоте», хотя найти прямое требование обучать дошкольников чтению мы не сможем: это может быть самостоятельной инициативой воспитателей или родителей, либо берущих данную задачу на себя, либо делегирующих ее специалистам организаций дополнительного образования.

Какой бы из двух вышеуказанных вариантов ни выбрала семья, невозможно отрицать огромное влияние [5] внутрисемейной атмосферы и культуры, в том числе культуры чтения, в семье как отдельно взятой ячейке.

Существуя в семье, являющейся одним из первых социальных институтов и закладывающей предпосылки освоения определенных норм, поведенческих паттернов и социальных ниш, ребенок остро зависим от среды, созданной членами его семьи [4]. Она в определенной мере определяет его собственные интересы и, что самое главное, возможности. К примеру, если окружение дошкольника не будет прямо или косвенно знакомить его с книгой, это может застопорить формирование элементарного читательского интереса [18], без которого чтение станет тяжелой,

формализованной работой, для ребенка трудной, субъективно бессмысленной и, как следствие, малоэффективной [14].

Наличие или отсутствие интереса к чтению – основной фактор отношения ребенка к книге и критерий ее оценки. Структура читательского интереса сложна и многоаспектна, она включает:

- наличие познавательных, эстетических, развлекательных потребностей;
- отсутствие негативного отношения к чтению;
- склонность к определенным видам и жанрам литературных источников;
- устойчивый, поддерживаемый внутренней мотивацией интерес [8].

Адекватное пространство чтения, созданное в семье, способно в определенной степени удовлетворить и поддержать формирующийся читательский интерес каждого ребенка. Взрослые, особенно входящие в состав семьи как микросреды (непосредственное окружение, оказывающее на человека влияние), представляют для развивающейся личности весомый пример, некий эталон, в соответствии с которым они могут определять характер собственного развития. Установки, заложенные в семье, надолго остаются с ребенком вне зависимости от позитивной или негативной направленности.

Результаты исследования. Нами предпринята попытка оценить интересы родителей детей подготовительной группы детского сада, изучить читательское пространство данных семей и выяснить склонности дошкольников к читательской деятельности.

Для этого нами составлен и проведен в соответствующей аудитории опрос, содержащий следующие вопросы.

1. Ваше имя?
2. Вы мама/папа?
3. Ваш возраст?
4. Как часто Вы видите своего ребенка, заинтересованного книгой (сам читает / пытается читать / рассматривает иллюстрации в книгах)?
5. Как часто Вы сами читаете?
6. Есть ли у Вас возможность иметь домашнюю библиотеку (бумажные книги)?
7. Какой литературе Вы отдаете предпочтение, пополняя свою библиотеку (любой формат)?
8. Как часто Вы читаете вместе с ребенком (вслух, совместно)?
9. Как часто читают с ребенком другие члены семьи (например, бабушка)?
10. Есть ли у Вашего ребенка определенный «график» чтения?
11. Какие жанры преобладают в Вашем совместном чтении?
12. Как часто Вы дополняете чтение с ребенком просмотром одноименных мультфильмов, комиксов, диафильмов и т. д.?
13. По каким признакам Вы обычно замечаете заинтересованность в чтении у Вашего ребенка?
14. У Вашего ребенка есть любимые книги, комиксы, мультфильмы и фильмы, снятые по литературным произведениям?
15. Ваш ребенок учит наизусть стихотворения, любит в лицах разыгрывать сценки?
16. Делится ли с Вами ребенок рассказами о своем дне в детском саду?
17. Есть ли у Вас желание помочь Вашему ребенку научиться читать?
18. Есть ли у Вас желание принять участие в развитии читательских навыков Вашего ребенка?

Данные опроса условно можно разделить на следующие блоки, в совокупности составляющие приблизительное описание читательского пространства семьи дошкольника.

- I. Портрет более включенного родителя.
- II. Культура чтения в семье.
- III. Включение ребенка в читательскую активность.

Портрет родителя включает в себя данные о поле, возрасте, читательской активности и литературных предпочтениях. Отмечалась заинтересованность в совместном времяпрепровождении с ребенком: в читательской и творческой деятельности, межличностном общении. Немаловажным фактором была готовность участвовать в формировании у детей новых навыков, качественно полезных для их дальнейшего развития.

Для выяснения особенностей культуры чтения также важно было иметь представления о читательской активности респондентов. Необходимо было узнать, насколько насыщено в семье читательское пространство, знакомят ли ребенка с книгой и уделяется ли внимание совместному досугу.

На основании прямых и косвенных вопросов составлялось общее мнение о том, в какой степени ребенок настроен на чтение и смежные виды деятельности, анализировались заинтересованность в чтении, творческая и коммуникативная активность.

В результате на основе 24 анкет получены результаты, представленные ниже посредством круговых диаграмм с процентным отображением (рис. 1–17).

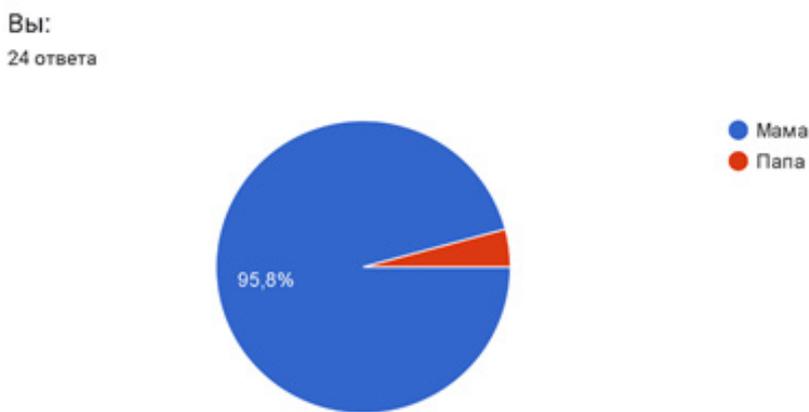


Рис. 1. Ответ на вопрос № 1: мама – 95,8 %, папа – 4,2 %

Из 24 респондентов мам – 23, и всего один папа прошел опрос, что составляет 95,8 и 4,2 % соответственно. При этом респондент, на которого приходится данный процент, в дальнейшем давал ответы, показывающие его прямую заинтересованность в участии в читательской жизни ребенка и готовность уделять ей повышенное внимание.

Ваш возраст:
24 ответа

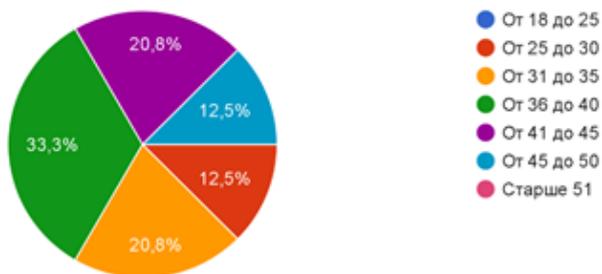


Рис. 2. Ответ на вопрос № 2: от 18 до 25 – 0 %, от 25 до 30 – 12,5 %, от 31 до 35 – 20,8 %, от 36 до 40 – 33,3 %, от 41 до 45 – 20,8 %, от 45 до 50 – 12,5 %, старше 51 – 0 %

Возраст респондентов в равной мере колеблется от 25 до 30 и от 45 до 50 лет (12,5 %, по 3 опрошенных) и от 31 до 35 и от 41 до 45 лет (20,8 %, по 5 опрошенных). Наибольшее количество опрошенных достигло возраста от 36 до 40 лет. В пересчете это приблизительно 33,3 %: на результат приходится 8 опрошенных против иных показателей.

Как часто Вы видите своего ребенка, заинтересованного книгой (сам читает/пытается читать, рассматривает иллюстрации в книгах)?
24 ответа

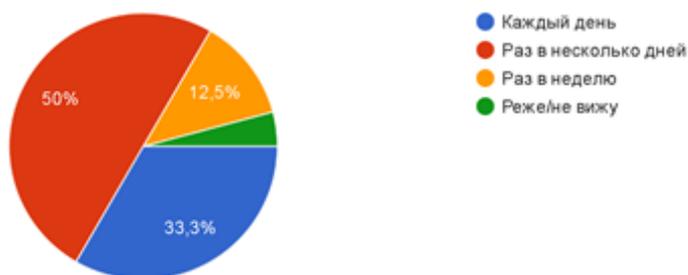


Рис. 3. Ответ на вопрос № 3: каждый день – 33,3 %, раз в несколько дней – 50 %, раз в неделю – 12,5 %, реже/не вижу – 4,2 %

Опрос показал, что большая часть родителей видит заинтересованность детей в чтении: 50 %, или 12 опрошенных, замечают ребенка с книгой раз в несколько дней, 33 %, или 8 опрошенных – каждый день. Раз в неделю проявляют признаки интереса дети в семьях 3 опрошенных (12,5 %) и всего один респондент отметил, что его ребенок не заинтересован в чтении или у респондента нет возможности узнать это (4,2 %).

Как часто Вы сами читаете (художественная литература, статьи, интернет-ресурсы)?

24 ответа

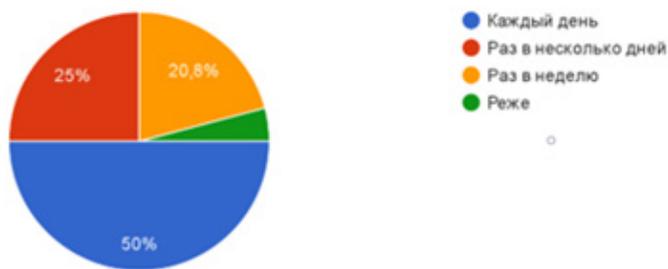


Рис. 4. Ответ на вопрос № 4: каждый день – 50 %, раз в несколько дней – 25 %, раз в неделю – 20,8 %, реже – 4,2 %

Каждый день читает 50 % опрошенных (12 родителей), что не противоречит ответам на вопрос № 7 («Как часто Вы читаете вместе с ребенком?»), где 14 ответов приходится на вариант «часто». Раз в несколько дней к чтению прибегает 25 % опрошенных, или 6 человек, раз в неделю – 20,8 %, или 5 человек. Реже читает один опрошенный, возможно, из той процентной группы, которая не имеет возможности собирать домашнюю библиотеку, но при этом не отдает предпочтение электронному формату согласно своим возможностям.

Есть ли у Вас возможность иметь домашнюю библиотеку (бумажные книги)?

24 ответа

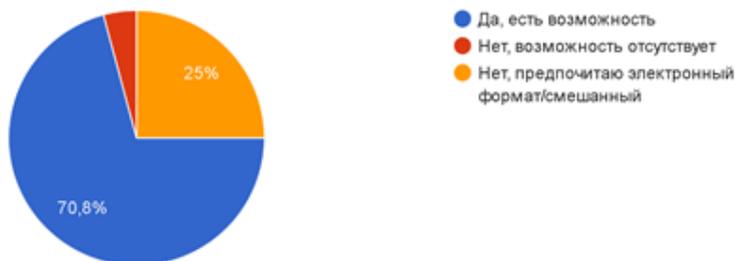


Рис. 5. Ответ на вопрос № 5: да, есть возможность – 70,8 %, нет, возможность отсутствует – 4,2 %, нет, предпочитаю электронный формат/смешанный – 25 %

Большая часть респондентов отмечает, что у них есть возможность иметь домашнюю библиотеку из бумажных книг (70,8 %, или 17 человек). Электронный либо смешанных формат предпочитают 6 опрошенных (25 % респондентов). Всего один человек отмечает, что у него отсутствует возможность в том или ином формате собирать домашнюю библиотеку. Тем не менее, в следующем вопросе уже 2 ответа соответствуют тому, что респондент не собирает/не обновляет свою домашнюю библиотеку, что может говорить о снижении интереса к чтению у еще одного опрошенного (но не утверждает это со стопроцентной вероятностью).

Какой литературе Вы отдаете предпочтение, пополняя свою библиотеку (любой формат)?

24 ответа

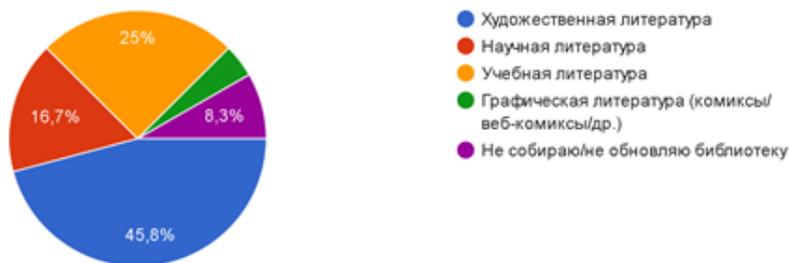


Рис. 6. Ответ на вопрос № 6: художественная литература – 45,8 %, научная литература – 16,7 %, учебная литература – 25 %, графическая литература (комиксы/веб-комиксы) – 4,2 %, не собираю/не обновляю библиотеку – 8,3 %

При пополнении личной библиотеки большая часть респондентов выбирает художественные произведения (45,8 %, или 11 человек), меньшая часть – учебной литературе (25 %, или 6 человек). Научная литература в приоритете у 4 опрошенных, что составляет 16,7 %. Минимальное количество желающих обновлять библиотеку делает это за счет графической литературы (1 человек, 4,2 %) и два человека не делают это (8,3 %). При этом один из респондентов имеет возможность делать это (согласно предыдущему вопросу «Есть ли у Вас возможность обновлять домашнюю библиотеку?» и его результатам). Результаты стереотипно соотносятся с основной возрастной группой респондентов, выявленной в вопросе «Ваш возраст?».

Как часто Вы читаете вместе с ребенком (вслух, совместно)?

24 ответа

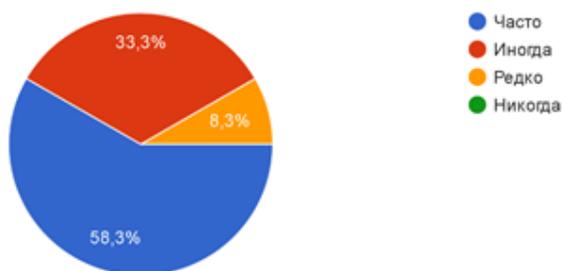


Рис. 7. Ответ на вопрос № 7: часто – 58,3 %, иногда – 33,3 %, редко – 8,3 %, никогда – 0 %

Наиболее популярным ответом стал вариант «часто», который был выбран 14 респондентами (58,3 %). 33,3 % опрошенных выбрали вариант «иногда», и от общего числа их 8 человек. Редко с ребенком читают два человека (8,3 %). Таким образом, уровень вовлеченности родителей достаточно высок: больше половины уделяют время совместному чтению в том или ином его формате.

Как часто читают с ребенком другие члены семьи (напр. бабушка)?

24 ответа

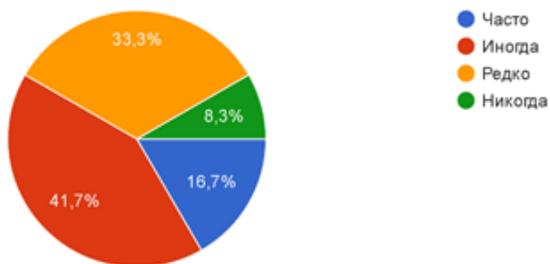


Рис. 8. Ответ на вопрос № 8: часто – 16,7 %, иногда – 41,7 %, редко – 33,3 %, никогда – 8,3 %

Вовлеченность других членов семьи в совместное с ребенком чтение несколько ниже, что не противоречит результатам предыдущего вопроса. Варианты «иногда» и «редко» здесь выходят на главенствующие позиции, занимая 41,7 и 33,3 % соответственно от общего количества опрошенных (10 и 8 человек). Чаще предпочитают дать возможность ребенку заниматься чтением с другими членами семьи 4 человека (16,7 %), не дают или не имеют такой возможности 2 опрошенных (8,3 %). Небольшая степень вовлеченности родителей в некоторых случаях компенсируется вовлеченностью других родственников: ни один ребенок не остается без поддержки семьи в вопросах чтения.

Есть ли у Вашего ребенка определенный «график» чтения (время, в которое его традиционно знакомят с книгой)?

24 ответа

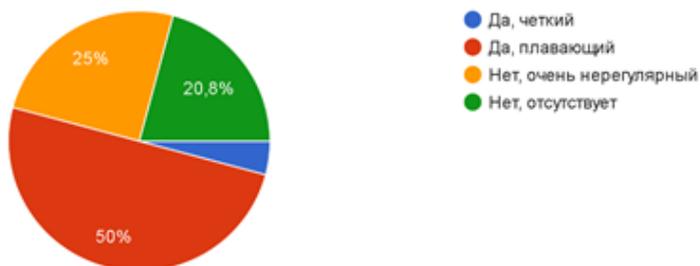


Рис. 9. Ответ на вопрос № 9: да, четкий – 4,2 %, да, плавающий – 50 %, нет, очень нерегулярный – 25 %, нет, отсутствует – 20,8 %

Плавающий график чтения имеют дети в семьях 50 % опрошенных (этот вариант выбрали 12 респондентов). Очень нерегулярно уделяют внимание этому вопросу 25 % опрошенных, или 6 человек, не считают необходимым выстраивать режим чтения 20,8 % опрошенных, или 5 человек. Всего один респондент, исходя из его ответа, считает необходимым для ребенка иметь четкий «график» чтения.

Какие жанры преобладают в Вашем совместном чтении?

24 ответа

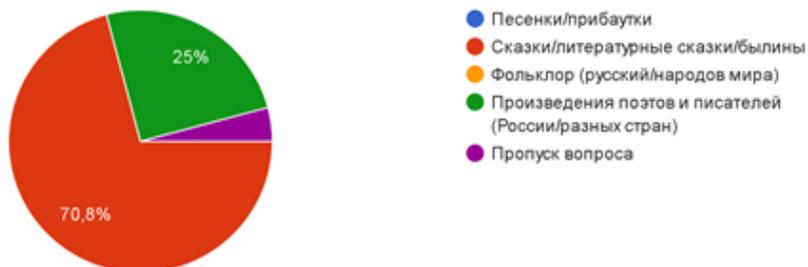


Рис. 10. Ответ на вопрос № 10: песенки/прибаутки – 0 %, сказки / литературные сказки / былины – 70,8 %, фольклор (русский/народов мира) – 0 %, произведения поэтов и писателей (России/разных стран) – 25 %, пропуск вопроса – 4,2 %

Сказки, литературные сказки и былины ставят на 1 место в совместном с ребенком чтении 70,8 % опрошенных (17 человек). Значительно меньшее количество респондентов отмечают, что считают идеальным вариантом для совместного чтения произведения поэтов писателей России и других стран (25 %, или 6 человек). При этом, исходя из результатов предыдущего вопроса № 6, где всего 11 человек указали, что приоритетным выбором для них является художественная литература, мы видим, что респонденты, выбравшие варианты «научная литература» и «учебная литература» (в общей сложности 10 человек), несмотря на личные предпочтения, находят для совместного с ребенком чтения литературу, соответствующую его возрасту. Интересно, что ни один из респондентов не отметил наличие среди литературы для чтения фольклора и песенок и прибауток, что может быть связано с отсутствием подобной литературы в домашней библиотеке. Всего один человек предпочел пропустить вопрос.

Как часто Вы дополняете чтение с ребенком просмотром одноименных мультфильмов, комиксов, диафильмов и т.д.?

24 ответа

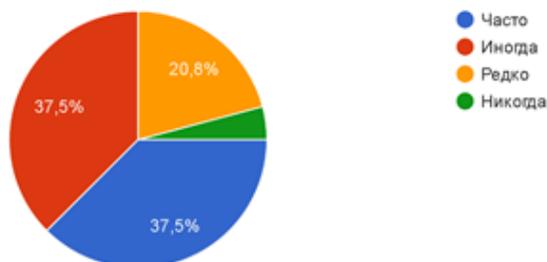


Рис. 11. Ответ на вопрос № 11: часто – 37,5 %, иногда – 37,5 %, редко – 20,8 %, никогда – 4,2 %

Сопровождают чтение изучением дополнительных материалов опрошенные с большой охотой. Всего один человек отметил, что никогда не делает это. Варианты «часто» и «иногда» преобладают, составляя по 37,5 %, или 9 каждый, что в сумме можно считать подавляющим большинством. 20,8 %, или 5 человек, редко уделяют время подбору мультфильмов, комиксов и диафильмов в соответствии с литературой, которую они выбрали для изучения с ребенком. Результаты коррелируют с информацией, полученной из предыдущего вопроса («Какие жанры преобладают в Вашем совместном чтении?»), где большинство опрошенных указали, что предпочитают сказки и былины: в любой временной период, когда массовая культура имеет возможность предоставить контент, именно этот жанр можно считать одним из самых простым для иллюстрирования.

По каким признакам Вы обычно замечаете заинтересованность в чтении у Вашего ребенка?

24 ответа

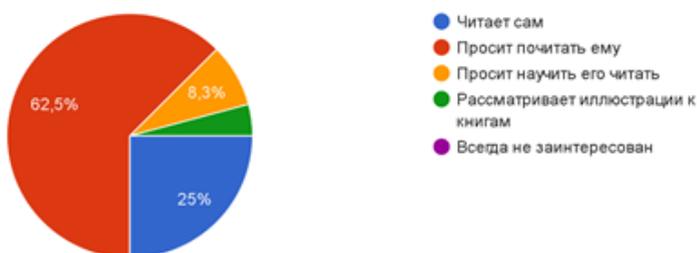


Рис. 12. Ответ на вопрос № 12: читает сам – 25 %, просит почитать ему – 62,5 %, просит научить его читать – 8,3 %, рассматривает иллюстрации к книгам – 4,2 %, всегда не заинтересован – 0 %

Просят почитать им дети 62,5 % опрошенных (15 человек). В той или иной мере читают самостоятельно дети 25 % опрошенных, то есть 6 человек. Этот показатель не обязательно говорит о том, что дети владеют правильным продуктивным чтением, однако отражает позитивную динамику. Прямую заинтересованность в овладении навыком и действием чтения, и просьбой «научить их читать» выражают дети 2 респондентов, составляя 8,3 % от общего числа. Вариант «рассматривает иллюстрации к книгам» выбрал один респондент. Нет ответов, показывающих, что дети не проявляют интереса к чтению.

У Вашего ребенка есть любимые книги, комиксы, мультфильмы и фильмы, снятые по литературным произведениям?

24 ответа



Рис. 13. Ответ на вопрос № 13: да, несколько – 45,8 %, да, один-два – 29,2 %, нет, не выделяет что-то особенное – 20,8 %, нет, не интересуется – 4,2 %

Положительный ответ на этот вопрос дает суммарно больший процент респондентов: 45,8 %, или 11 человек, выбирают вариант «да, несколько» и 29,2 %, или 7 человек, – «да, один-два». 20,8 % опрошиваемых отмечают, что их ребенок не выделяет из количества изученных материалов что-то особенное (5 человек). Один респондент высказывает мнение, что его ребенок не заинтересован в книгах, комиксах, мультфильмах и фильмах, снятых по литературным произведениям. Этот же отвечающий в вопросе «Как часто Вы дополняете чтение с ребенком просмотром одноименных мультфильмов комиксов, диафильмов и т. д.?» выбрал ответ «никогда», что оставляет возможность рассуждать не только об интересе ребенка, но и о личном выборе родителя.

Ваш ребенок учит наизусть стихотворения, любит в лицах разыгрывать сценки?

24 ответа

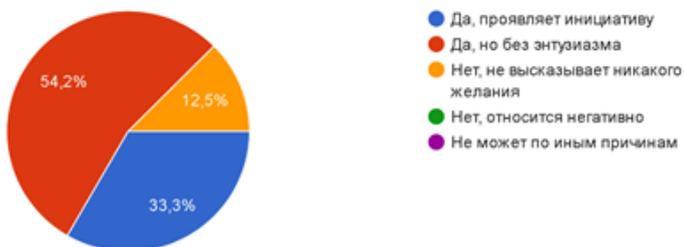


Рис. 14. Ответ на вопрос № 14: да, проявляет инициативу – 33,3 %, да, но без энтузиазма – 54,2 %, нет, не высказывает никакого желания – 12,5 %, нет, относится негативно – 0 %, не может по иным причинам – 0 %

Инициативу в подобных делах проявляют дети 33,3 % опрошенных. Об отсутствии энтузиазма в согласии наизусть учить стихотворения, разыгрывать в лицах сценки (то есть выполнять данную деятельность либо дома, либо в условиях детского сада) говорит 54,2 % опрошенных (13 человек). Тем не менее, всего лишь 12,5 %, или трое, отмечают отказ выполнять подобные действия. Также ни один из респондентов не выбрал варианты, говорящие об открытом негативизме или прямом отсутствии возможности.

Делится ли с Вами ребенок рассказами о своем дне в детском саду?

24 ответа



Рис. 15. Ответ на вопрос № 15: да, с удовольствием – 62,5 %, да, по вашей просьбе – 33,3 %, нет, отказывается рассказывать – 4,2 %, нет, у вас нет возможности выяснить – 0 %

Результаты ответа на этот вопрос говорят о том, что большая часть респондентов имеет представление, как их ребенок провел день в детском саду, исходя из его личных впечатлений и рассказов. На варианты, указывающие на это, суммарно приходится 95,8 % («да, с удовольствием» – 62,5 %, или 15 ответов, «да, по Вашей просьбе» – 33,3 %, или 8 ответов). Отказывается делиться впечатлениями ребенок одного респондента, но все родители имеют возможность выяснить информацию при наличии готовности у ребенка идти на контакт, о чем свидетельствует отсутствие выбора, соответствующего обратному варианту.

Есть ли у Вас желание помочь Вашему ребенку научиться читать?

4 ответа

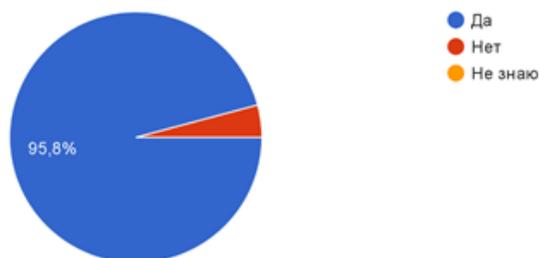


Рис. 16. Ответ на вопрос № 16: да – 95,8 %, нет – 4,2 %, не знаю – 0 %

Есть ли у Вас желание принять участие в развитии читательских навыков Вашего ребенка?

24 ответа

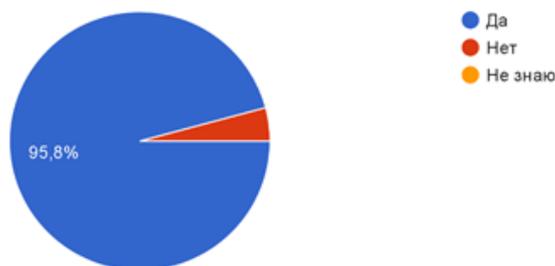


Рис. 17. Ответ на вопрос № 17: да – 95,8 %, нет – 4,2 %, не знаю – 0 %

Исходя из ответов на последние два вопроса можно сделать вывод: большинство респондентов-родителей заинтересовано в том, чтобы помочь своему ребенку научиться читать или улучшить наличествующие навыки. Желание принять участие в развитии читательских навыков также отмечают у 95,8 % опрошенных, однако впоследствии картина может меняться.

Заключение. Проанализировав ответы среднестатистических родителей дошкольников, являющихся воспитанниками подготовительной группы детского сада, мы вывели некоторые закономерности-заключения.

- Вне зависимости от возраста большее внимание практическим вопросам обучения детей уделяют матери; они же берут на себя задачу взаимодействия со сторонним специалистом и показывают себя включенными в детали жизни и деятельности их детей.

- Культура чтения в семьях дошкольников достаточно высока. Родители читают или каждый день, или ненамного реже. В семьях содержат и пополняют либо домашние библиотеки (бумажных книги), либо электронные списки: нынешние технологические возможности позволяют сохранять самый разнообразный контент. Предпочтение отдается художественной литературе, что дает большую возможность рассуждать о личном желании, нежели о практической необходимости реализации читательской активности.

- Включение ребенка в читательскую деятельность продуктивно и многообразно. Родители отмечают заинтересованность дошкольников и поддерживают ее, помогая сориентировать свой график и график ребенка для совместного и одиночного чтения. Предпочтение отдается художественным жанрам даже в том случае, когда родителю приходится корректировать собственные интересы. Для лучшего понимания материала и/или мотивационного поощрения добавляется визуализация контента.

- Дошкольники инициативны в творческих видах деятельности и охотно идут на контакт. Они читают самостоятельно или просят поддержки в том случае, когда по каким-то причинам не имеют возможности/желания реализовать читательские навыки. Могут обработать поступающий материал в достаточной мере для того, чтобы выделить наиболее для себя привлекательный.

Список источников

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (с изменениями на 8 ноября 2022 г.) [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. – URL: <https://sadbel35.obr04.ru/upload/iblock/cc4/pidezhorzrw189tlh8b90m8gz6clh14g/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1%20%D0%94%D0%9E%20%D1%81%20%D0%B8%D0%B7%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%D0%BC%D0%B8%202023.pdf> (дата обращения: 04.05.2024).

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: https://shkolapriobskaya-r86.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/FGOS/1._Ob_utverzhenii_federalnogo_gosudarstvennogo_obrazovatel'nogo_standarta_nachalnogo_obshego_obrazovani.pdf (дата обращения: 04.05.2024).

3. Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) [Электронный ресурс]. – URL: https://mdou140.edu.yar.ru/programmi_2023/programma_tnr_2023.pdf (дата обращения: 04.05.2024).

4. Амбалова С. А. Влияние семьи на социализацию личности ребенка // Тольятти: Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 3. – С. 13–15.

5. Анисимова Н. П., Ерофеева А. Г. Роль семейного воспитания в формировании психологической культуры детей дошкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 5 (128). – С. 144–151.

6. Бородина В. А., Бородин С. М. Словарь-справочник по чтению: практикум. – М.: РШБА, 2017. – 231 с.

7. Вишнякова С. А. Психологические, психолингвистические и лингвометодические основы обучения моделированию научного текста // Известия Российского го-

сударственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2003. – № 3. – С. 214–225.

8. Герасимова О. И., Гончарова-Тверская О. Н., Кряжевских Е. Г. Читательская компетентность детей дошкольного возраста // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2022. – № 12. – С. 16–27.

9. Гончарова Е. Л. Ранние этапы читательского развития детей с ограниченными возможностями здоровья // Чтение в образовании и культуре. – М.: Канон +, 2011. – С. 139–141

10. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 39–42.

11. Корнев А. Н. Психологическая готовность ребенка к обучению чтению // Homo legens-3. Человек читающий: сборник статей: Памяти Алексея Алексеевича Леонтьева (1936–2004). – М.: Российский институт культурологии, 2006. – С. 251–257.

12. Королева О. А., Руднева Е. В., Сергиенко Н. А. Целесообразность и условия обучения чтению детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2017. – № 34-1 (168). – С. 29–31.

13. Кузьмин Е. И., Громова О. К. Как разорвать замкнутый круг: Поддержка и развитие чтения: проблемы и возможности: научно-практический сборник. – М.: МЦБС, 2007. – 184 с.

14. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. – М.: Смысл, 2009. – 422 с.

15. Светловская Н. Н. Введение в науку о читателе: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Библиомакет, 1997. – 158 с.

16. Чтение: энциклопедический словарь / В. Я. Аскарова, Н. А. Борисенко, С. М. Бородин и др. – М.: Наука, 2021. – 438 с.

17. Шулекина Ю. А. Современные тенденции модернизации учебного текста в условиях инклюзивного образования // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. – 2014. – № 2 (12). – С. 32–42.

18. Шулекина Ю. А. Комикс в логопедических технологиях развития связной речи дошкольников и младших школьников // Концепт и культура: сборник статей. – Ялта, 2016. – С. 579–583.

19. Шулекина Ю. А. Понимание поликодовых текстов детьми дошкольного возраста // Системная психология и социология. – 2018. – № 1 (25). – С. 36–44.

References

1. *On approval of the federal state educational standard for preschool education* [Electronic resource] (as amended on November 8, 2022). Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated October 17, 2013 No. 1155. – URL: <https://sadbcl35.obr04.ru/upload/iblock/cc4/pidezxorzw189tlh8b90m8gz6clhl4g/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1%20%D0%94%D0%9E%20%D1%81%20%D0%B8%D0%B7%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%D0%BC%D0%B8%202023.pdf> (accessed: 04.05.2024). (In Russian)

2. *On approval of the federal state educational standard for primary general education* [Electronic resource]. – URL: https://shkolapriobskaya-r86.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/FGOS/1._Ob_utverzhdennii_federalnogo_gosudarstvennogo_obrazovatel'nogo_standarta_nachalnogo_obshego_obrazovani.pdf (accessed: 04.05.2024). (In Russian)

3. *Adapted educational program of preschool education for students with severe speech impairments (SSD)* [Electronic resource]. – URL: https://shkolapriobskaya-r86.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/FGOS/1._Ob_utverzhdennii_federalnogo_gosudarstvennogo_obrazovatel'nogo_standarta_nachalnogo_obshego_obrazovani.pdf (accessed: 04.05.2024). (In Russian)

4. Ambalova S. A. The influence of the family on the socialization of the child's personality. *Togliatti: Vector of Science TSU. Series: Pedagogy, Psychology*, 2015, no. 3, pp. 13–15. (In Russian)
5. Anisimova N. P., Erofeeva A. G. The role of family education in the formation of the psychological culture of preschool children. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2022, no. 5 (128), pp. 144–151. (In Russian)
6. Borodina V. A., Borodin S. M. *Dictionary-reference book for reading: workshop*. Moscow: RSBA Publ., 2017, 231 p. (In Russian)
7. Vishnyakova S. A. Psychological, psycholinguistic and linguistic-methodological foundations of teaching scientific text modeling. *News of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*, 2003, no. 3, pp. 214–225. (In Russian)
8. Gerasimova O. I., Goncharova-Tverskaya O. N., Kryazhevskikh E. G. Reading competence of preschool children. *Humanitarian Research. Pedagogy and psychology*, 2022, no. 12, pp. 16–27. (In Russian)
9. Goncharova E. L. Early stages of reading development of children with disabilities. *Reading in education and culture*. Moscow: Kanon + Publ., 2011, pp. 139–141. (In Russian)
10. Zimnyaya I. A. Key competencies – a new paradigm for educational results. *Higher Education Today*, 2003, no. 5, pp. 39–42.
11. Kornev A. N. Psychological readiness of a child to learn to read. *Homo legens-3. Person reading: collection of articles: In memory of Alexey Alekseevich Leontiev (1936–2004)*. Moscow: Russian Institute of Cultural Studies, 2006, pp. 251–257. (In Russian)
12. Koroleva O. A., Rudneva E. V., Sergienko N. A. Feasibility and conditions for teaching reading to children of senior preschool age. *Young Scientist*, 2017, no. 34-1 (168), pp. 29–31.
13. Kuzmin E. I., Gromova O. K. *How to break the vicious circle: Support and development of reading: problems and opportunities: scientific and practical collection*. Moscow: MTsBS, 2007, 184 p. (In Russian)
14. Leontyev A. N. Psychological foundations of child development and education. Moscow: Smysl Publ., 2009, 422 p. (In Russian)
15. Svetlovskaya N. N. *Introduction to the science of the reader: textbook. manual for university students*. Moscow: Bibliomarket Publ., 1997, 158 p. (In Russian)
16. Reading: encyclopedic dictionary. V. Ya. Askarova, N. A. Borisenko, S. M. Borodin, etc. Moscow: Nauka Publ., 2021, 438 p. (In Russian)
17. Shulekina Yu. A. Modern trends in the modernization of educational text in the conditions of inclusive education. *Bulletin of Education and Science. Pedagogy. Psychology. Medicine*, 2014, no. 2 (12), pp. 32–42. (In Russian)
18. Shulekina Yu. A. Comics in speech therapy technologies for the development of coherent speech of preschoolers and junior schoolchildren. *Concept and culture: collection of articles*, 2016. Yalta, pp. 579–583.
19. Shulekina Yu. A. Understanding polycode texts by preschool children. *Systemic psychology and sociology*, 2018, no. 1 (25), pp. 36–44.

Информация об авторе

Е. И. Мальцева, педагог-логопед образовательного комплекса Гимназии № 1 г.о. Краснознаменск, Московская область, бакалавр кафедры Логопедии, Институт специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Information about the author

E. I. Maltseva, teacher-speech therapist of the educational complex of Gymnasium No. 1 Krasnoznamensk, Moscow region, Bachelor of Science in Speech Therapy, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

Поступила: 10.05.2024

Одобрена после рецензирования: 24.05.2024

Принята к публикации: 30.05.2024

Received: 10.05.2024

Approved after review: 24.05.2024

Accepted for publication: 30.05.2024

Возможности личностно-ориентированного подхода в формировании у дошкольников готовности к обучению в школе

Мезенцева Олеся Ивановна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия

Аннотация. Введение. Цель исследования – выявить возможности личностно-ориентированного подхода в формировании у дошкольников готовности к обучению в школе. В статье проанализировано качество подготовки дошкольников к школьному обучению, выявлены проблемные зоны в формировании готовности дошкольников к обучению в школе. *Методология.* Теоретико-методологической основой исследования стали авторские концепции личностно-ориентированного подхода в образовании, актуальные подходы авторитетных исследователей к определению содержания понятия «готовность к школьному обучению», факторов, влияющих на ее формирование, компонентов готовности к школьному обучению. Для проверки выдвинутой гипотезы применялись теоретические и эмпирические методы исследования. *Результаты исследования.* Анализ результатов эмпирического исследования позволил утверждать, что у дошкольников стало более выраженным внутреннее стремление и желание познавать окружающий мир; развилась способность принимать решения, действовать и выполнять различные задачи и обязанности самостоятельно, без постоянной внешней помощи и контроля взрослых; сформировалась позитивная самооценка. *Заключение.* По результатам эмпирического исследования сделан вывод о том, что использование личностно-ориентированных технологий позволяет развивать все компоненты психологической готовности к обучению в школе.

Ключевые слова: личностно-ориентированные технологии; личностно-ориентированный подход; готовность к обучению в школе; дошкольное образование

Для цитирования: Мезенцева О. И. Возможности личностно-ориентированного подхода в формировании у дошкольников готовности к обучению в школе // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 2 (22). – С. 63–68.

Scientific article

Possibilities of a person-centered approach in developing readiness for school in preschoolers

Mezentseva Olesya Ivanovna¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev branch, Kuibyshev, Russia

Abstract. Introduction. The purpose of the study is to identify the possibilities of a person-centered approach in developing readiness for learning at school in preschoolers. The article analyzes the quality of preparation of preschoolers for schooling, and formulates

current problems in the formation of readiness for schooling. *Methodology*. The basis of the study were the author's concepts of a person-centered approach in education, current approaches of authoritative researchers to determining the content of the concept of readiness for schooling, factors influencing its formation, and components of readiness for schooling. To test the hypothesis, theoretical and empirical research methods were used. Student's t-test was used as a method for mathematical and statistical processing of the obtained data. The results of the study. The results of the empirical study allow to approve that: subjects have a pronounced desire to study; increased ability to make decisions, act and perform various tasks and responsibilities independently, without constant external help and adult supervision; positive self-esteem was formed. *Conclusion*. The student-centered technologies can develop all components of readiness to learn at school.

Keywords: person-centered technologies; person-centered approach; readiness to learn at school; preschool education

For citation: Mezentseva O. I. Possibilities of a person-centered approach in developing readiness for school in preschoolers. *Constructive pedagogical notes*, 2024, no. 2 (22), pp. 63–68.

Введение. Актуальность проблемы формирования готовности детей к школьному обучению обусловлена кризисностью этого периода для дошкольников и высокими рисками развития школьной дезадаптации в условиях недостаточного внимания к этому вопросу со стороны педагогов и родителей.

Анализ качества подготовки дошкольников к школьному обучению позволил обнаружить значительный интерес специалистов к изучению различных факторов, определяющих эффективность процесса формирования психологической готовности дошкольников к обучению в школе. Значительную роль в этом процессе может играть методологический подход к его организации.

Для современного этапа развития системы дошкольного образования наиболее характерен личностно-ориентированный подход во взаимодействии с ребенком. Это положение закреплено в нормативных документах (ФГОС ДО, ФОП ДО), определяющих приоритетные цели дошкольного образования, обосновывающих специфику их реализации в контексте развития личности дошкольников. Изменения в подходе к образованию дошкольников предполагают овладение воспитателем комплексом педагогических технологий, гарантирующих достижение дошкольниками новых образовательных результатов, в том числе готовностью к обучению в школе. Важным преимуществом личностно-ориентированного подхода в контексте формирования готовности к школьному обучению является учет индивидуальных особенностей дошкольников.

Исследованию потенциала личностно-ориентированного подхода в образовании детей посвящены работы Е. В. Бондаревской, Н. А. Горловой, С. Р. Умархаджиевой, И. С. Якиманской, О. И. Мезенцевой и др. [2; 3; 6–8]. Изучением вопросов готовности дошкольников к обучению в школе занимались Л. И. Божович, Н. И. Гуткина, Л. А. Пантелеева, Е. А. Сорокоумова, М. Г. Курносова, Е. В. Кузнецова и др. [1; 4; 5]. Но, несмотря на исследования авторов, проблема формирования у дошкольников готовности к школьному обучению средствами личностно-ориентированного подхода является на сегодняшний день дискуссионной.

Рассматривая готовность к обучению в школе как один из результатов психического развития ребенка, Л. И. Божович отмечает, что этот феномен характеризуется двумя аспектами: личностным и интеллектуальным [1]. В современной научной

литературе выделяют три компонента психологической готовности к школьному обучению: эмоциональный, социальный и интеллектуальный. Эмоциональный компонент обусловлен сокращением количества импульсивных или необдуманных поведенческих действий у детей, дошкольники способны выполнить задание, которое не считают интересным или привлекательным; социальный компонент – наличием потребности у ребенка в общении со сверстниками и способностью подчиниться установкам группы сверстников; интеллектуальный компонент – сформированностью и зрелостью определенных структур головного мозга.

К факторам, влияющим на готовность к школьному обучению, исследователи главным образом относят социокультурные условия жизни детей и их родителей, состояние здоровья дошкольников, уровень сформированности личностных и интеллектуальных новообразований, подход к организации дошкольного образования. Акцентируя внимание на последнем факторе, имеем в виду методы обучения и воспитания, педагогические технологий, реализуемые воспитателями в образовательном процессе.

Личностно-ориентированные технологии обладают такими особенностями, как:

- 1) гуманистическая направленность;
- 2) концентрация на индивидуальных познавательных способностях, потребностях и интересах;
- 3) принципиально новая позиция педагога, который в большей степени – организатор и координатор творческого процесса.

Результатом применения личностно-ориентированных технологий в образовании дошкольников станут активный познавательный интерес и любознательность ребенка.

Следовательно, применение технологий личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе детского сада позволит развить у дошкольников все компоненты готовности к обучению в школе.

Методология. Для проверки гипотезы проведено эмпирическое исследование. В группу респондентов вошли 15 воспитанников детского сада в возрасте 6–7 лет.

На *констатирующем* этапе осуществлялась входная диагностика показателей готовности к обучению в школе. На *формирующем* этапе была реализована развивающая программа по формированию готовности к обучению в школе средствами личностно-ориентированного подхода. На *контрольном* этапе отслеживалась динамика показателей готовности к обучению, осуществлялись качественный и количественный анализ, сопоставление результатов, формулировка выводов.

Для диагностики показателей готовности к обучению в школе применялся блок диагностических методик:

- 1) методика «Изучение познавательной потребности дошкольника» (В. С. Юркевич, модификация и адаптация для детского сада Э. А. Барановой);
- 2) проективная методика диагностики «автономности-зависимости» у дошкольников 5–7 лет (С. В. Хусаиновой, Г. С. Прыгина);
- 3) ориентировочный тест школьной зрелости А. Керна – Я. Йерасека;
- 4) методика «Домик» (Н. И. Гуткиной).

Результаты исследования. По результатам констатирующего этапа у 53 % испытуемых отмечается недостаточный уровень развития познавательной потребности, 47 % испытуемых имеют высокие показатели зависимости, 40 % дошкольников в общении пассивны, 80 % респондентов делают большое количество ошибок при

копировании сложных образцов, 40 % дошкольников имеют недостаточный уровень готовности к школьному обучению. Таким образом, результаты констатирующего этапа подтвердили необходимость проведения коррекционно-развивающей работы в группе испытуемых.

Организация формирующего этапа исследования осуществлялась в три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

На подготовительном этапе работы нами была разработана коррекционно-развивающая программа по формированию готовности к обучению в школе средствами личностно-ориентированного подхода. На основном этапе осуществлялась реализация программы, которая включала в себя 16 занятий. На заключительном этапе проводилась итоговая психолого-педагогическая диагностика.

Полученные данные в ходе констатирующего и контрольного этапов эмпирического исследования представлены в таблице.

Результаты расчета с применением t-критерия Стьюдента

Методики	X	Y	t _{эмп}
Методика «Изучение познавательной потребности дошкольника»	15,47	19,73	2,257*
Проективная методика диагностики «автономности-зависимости» у дошкольников 5–7 лет	7,87	9,93	2,204*
Методика «Домик»	5,4	4,53	0,908
Ориентировочный тест школьной зрелости	1	9,87	2,263*

Примечание: X – среднее значение по группе на констатирующем этапе эксперимента, Y – среднее значение по группе на контрольном этапе эксперимента.

Обнаружены достоверные различия по методике «Изучение познавательной потребности дошкольника» (уровень значимости $p \leq 0,05$), средние значения выше по данным контрольного этапа. Это говорит о том, что в ходе реализации программы дошкольники развили внутреннее стремление и желание познавать окружающий мир, исследовать, наблюдать, задавать вопросы и удовлетворять свою любознательность. Эти данные объясняются тем, что личностно-ориентированный подход способствует изучению интересов, способностей и потребностей каждого ребенка. Кроме того, программа создала стимулирующую образовательную среду, которая способствует формированию у детей «жажды к познанию». Эти результаты подтверждают гипотезу исследования в том, что использование технологий личностно-ориентированного подхода позволяет развивать познавательный интерес.

Обнаружены достоверные различия по методике диагностики «автономности-зависимости» (уровень значимости $p \leq 0,05$), средние значения выше по данным контрольного этапа. Это говорит о том, что по итогам реализации развивающей программы у участников стали более развитыми способности принимать решения, действовать и выполнять различные задачи и обязанности самостоятельно, без постоянной внешней помощи и контроля взрослых. Также необходимо отметить, что личностно-ориентированный подход способствует развитию у детей позитивной самооценки. Эти результаты подтверждают гипотезу исследования в том, что применение технологий личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе способствует развитию самостоятельности дошкольников.

Кроме того, обнаружены достоверные различия по ориентировочному тесту

школьной зрелости (уровень значимости $p \leq 0,05$), средние значения выше по данным контрольного этапа. Это говорит о том, что в ходе проведения развивающей программы участники развили навыки и качества, позволяющие успешно начать обучение в школе. Достижение полученных результатов стало возможным, на наш взгляд, благодаря применению в ходе реализации коррекционно-развивающей программы игр и творческих заданий, которые сделали обучение интересным и непринужденным, дети активно участвовали в процессе обучения. Эти результаты подтверждают гипотезу исследования в том, что использование технологий личностно-ориентированного подхода позволяет успешно формировать готовность дошкольников к обучению в школе.

По методике «Домик» не выявлены статистически значимые различия (уровень значимости $p \geq 0,05$). По данным контрольного этапа большинство респондентов делают ошибки при копировании сложных образцов: на рисунках присутствуют какие-либо детали, которые отсутствуют в образце, неверно располагаются детали на пространстве рисунка, отдельные детали рисунка увеличены или уменьшены в сравнении с образцом, есть существенные отклонения от прямых линий и др. Это можно объяснить недостаточным количеством занятий в программе или отсутствием заданий в занятиях для развития у дошкольников необходимых умений.

Результаты формирующего этапа исследования позволяют утверждать, что у большинства респондентов стало более выраженным стремление к познанию, очевидна положительная динамика в развитии умений осуществления поиска необходимой информации, самостоятельного решения поставленной задачи. Это объясняется тем, что программа создает среду, которая поощряет и поддерживает развитие автономии. Дошкольники учатся верить в свою способность справляться с разными задачами.

Заключение. Таким образом, использование технологий личностно-ориентированного подхода позволяет развивать все компоненты психологической готовности к обучению в школе. Следовательно, выдвинутая гипотеза нашла свое полное подтверждение.

Список источников

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
2. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
3. Горлова Н. А. Личностный подход в дошкольном образовании. Стратегия и путь реализации. – М.: МГИУ, 2000. – 196 с.
4. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. – СПб.: Питер, 2011. – 208 с.
5. Кузнецова Е. В. Театрализованная игра как средство развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста // Вестник экспериментального образования. – 2023. – № 4. – С. 11–20.
6. Мезенцева О. И. Возможности проблемно-диалогической технологии в интеллектуальном развитии дошкольников // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 12-1 (21). – С. 227–231.
7. Умархаджиева С. Р. Личностно-ориентированный подход в воспитании дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – № 3. – С. 88–90.
8. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

References

1. Bozhovich L. I. *Personality and its formation in childhood*. St. Petersburg: Piter Publ., 2009, 400 p. (In Russian)
2. Bondarevskaya E. V. Value foundations of personality-oriented education. *Pedagogy*, 1995, no. 4, pp. 29–36. (In Russian)
3. Gorlova N. A. *Personal approach in preschool education. Strategy and path of implementation*. Moscow: MGIU, 2000, 196 p. (In Russian)
4. Gutkina N. I. *Psychological readiness for school*. St. Petersburg: Piter Publ., 2011, 208 p. (In Russian)
5. Kuznetsova E. V. Theatrical play as a means of developing the communication skills of preschool children. *Bulletin of Experimental Education*, 2023, no. 4, pp.11–20. (In Russian)
6. Mezentseva O. I. Possibilities of problem-dialogical technology in the intellectual development of preschoolers. *Constructive Pedagogical Notes*, 2024, no. 12-1 (21), pp. 227–231. (In Russian)
7. Umarchadzhieva S. R. Personality-oriented approach to the education of preschool children. *Issues of Preschool Pedagogy*, 2015, no. 3, pp. 88–90. (In Russian)
8. Yakimanskaya I. S. *Technology of personality-oriented education*. Moscow: Sentyabr Publ., 2000, 176 p. (In Russian)

Информация об авторе

О. И. Мезенцева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

Information about the author

O. I. Mezentseva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia.

Поступила: 22.04.2024

Одобрена после рецензирования: 20.05.2024

Принята к публикации: 30.05.2024

Received: 22.04.2024

Approved after review: 20.05.2024

Accepted for publication: 30.05.2024

Взаимосвязь склонности к девиантному поведению и акцентуаций характера в подростковом возрасте

Степанова Любовь Николаевна¹, Халфиева Алиса Рамильевна²

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия

²Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

Аннотация. Введение. Цель исследования – выявление взаимосвязи между склонностью к девиантному поведению и акцентуациями характера подростков. Делается акцент на том, что подростковый возраст является наиболее чувствительным для возникновения склонности к девиантному поведению, что во многом определяет продуктивность дальнейшего личностного развития подростка. Актуальность обращения к проблеме взаимосвязи склонности к девиантному поведению и акцентуаций характера подростков обусловлена, с одной стороны, ростом количества несовершеннолетних с отклоняющимися формами поведения, а с другой – необходимостью поиска причин, способов и инструментов профилактики и коррекции рисков его возникновения. *Методология.* Под девиантным поведением личности понимается поведение, которое не соответствует общепринятым или официально установленным официальным нормам, в частности существующим законам, правилам, традициям и социальным установкам. Существует множество классификаций девиантного поведения, среди которых выделяется делинквентное, патохарактерологическое, аддиктивное, психопатологическое и отклонения в поведении на базе выдающихся способностей. В основу эмпирического исследования положено предположение о том, что существует взаимосвязь между акцентуациями характера и склонностью к девиантному поведению у подростков. *Результаты исследования.* В статье представлена общая характеристика эмпирического исследования, а также психодиагностический инструментарий для выявления специфики взаимосвязи акцентуаций характера и склонности подростков к девиантному поведению. В процессе эмпирического исследования выявлено наличие взаимосвязей между акцентуациями и отдельными показателями склонности к девиантному поведению подростков: склонность к аддиктивному поведению, склонность к самоповреждающему поведению, склонность к агрессии и насилию. *Заключение.* По итогам статистического анализа данных доказано, что существуют достоверные взаимосвязи между склонностью к девиантному поведению и акцентуациями характера подростков. В частности, склонность к девиантному поведению обнаружена у подростков, которые имеют демонстративный, возбудимый, а также педантичный, экзальтированный и эмотивный тип акцентуации характера. При этом не подтвердилось положение гипотезы, касающееся взаимосвязи между гипертимным, дистимным типом акцентуации и склонностью к девиантному поведению.

Ключевые слова: подростки; акцентуация характера; аддиктивное поведение; девиантное поведение; деструктивное поведение; склонность к девиантному поведению

Для цитирования: Степанова Л. Н., Халфиева А. Р. Взаимосвязь склонности к девиантному поведению и акцентуаций характера в подростковом возрасте // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 2(22). – С. 69–75.

Scientific article

The relationship between the tendency to deviant behavior and character accentuations in adolescence

Stepanova Lyubov` Nikolaevna¹, Xalfieva Alisa Ramilevna²

¹*Novosibirsk State Pedagogical University,
Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia.*

²*Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia*

Abstract. Introduction. The aim of the study is to identify the relationship between the tendency to deviant behavior and the accentuation of the character of adolescents. The emphasis is placed on the fact that adolescence is the most sensitive for the emergence of a tendency to deviant behavior, which largely determines the productivity of further personal development of a teenager. The relevance of addressing the problem of the relationship between the tendency to deviant behavior and the accentuation of the character of adolescents is due, on the one hand, to the growth of minors with deviant behaviors, and, on the other, to the need to find causes, methods and tools to prevent and correct the risks of deviant behavior. *Methodology.* Deviant behavior of a person is understood as behavior that does not comply with generally accepted or officially established social norms, in particular existing laws, rules, traditions and social attitudes. There are many classifications of deviant behavior, among which there are: delinquent, pathoharacterological, addictive, psychopathological and behavioral abnormalities based on hyper abilities. The empirical study is based on the assumption that there is a relationship between character accentuations and a tendency to deviant behavior in adolescents. *The results of the study.* The article presents a general description of the empirical research, as well as psychodiagnostic tools to identify the specifics of the relationship between character accentuations and the tendency of adolescents to deviant behavior. In the process of empirical research, the presence of interrelations between accentuations and individual indicators of the tendency to deviant behavior of adolescents was revealed: a tendency to addictive behavior, a tendency to self-harming behavior, a tendency to aggression and violence. *Conclusion.* Based on the results of statistical analysis of the data, it is proved that there are reliable correlations between the tendency to deviance and accentuations of the character of adolescents. In particular, the tendency to deviant behavior is found in adolescents who have a demonstrative, excitable, as well as pedantic, exalted and emotive type of character accentuation. At the same time, the hypothesis concerning the relationship between hyperthymic, dysthymic type of accentuation and a tendency to deviant behavior was not confirmed.

Keywords: adolescents; accentuation of character; addictive behavior; deviant behavior; destructive behavior; tendency to deviant behavior

For citation: Stepanova L. N., Xalfieva A. R. The relationship between the tendency to deviant behavior and character accentuations in adolescence. *Constructive pedagogical notes*, 2024, no. 2 (22), pp. 69–75.

Введение. Подростковый возраст характеризуется глобальной перестройкой организма и личности ребенка, обуславливающей нестабильное психологическое состояние и эмоциональную неустойчивость. В силу обозначенных особенностей подростки становятся наиболее уязвимой возрастной группой, подверженной формированию девиантных форм поведения различной направленности. У подростков часто отмечается резкое изменение настроения, проявляется меланхолия, негативное отношение к социальным и правовым ценностям. Они вступают в фазу активного роста и гормональной перестройки организма, что также сказывается на общем психоэмоциональном фоне, повышении агрессивности, конфликтности, противоречивости чувств. Психологическая неустойчивость подростков часто становится причиной их девиантного поведения.

Отмечая особенности психических проявлений у подростков, следует указать на то, что склонность к девиантному поведению в этом возрасте в последнее время является скорее общим правилом, чем отклонением от нормы. Между тем эта психолого-педагогическая проблема требует оперативного вмешательства и коррекции обозначенного типа поведения подростков. Следует проанализировать механизмы возникновения такого поведения в современных условиях, а также влияние разнообразных факторов, в том числе акцентуаций характера на формирование девиантного поведения в подростковом возрасте.

Наличие противоречий между ростом числа подростков, склонных к девиантному поведению, и необходимостью поиска способов и инструментов коррекции отклоняющегося поведения демонстрирует наличие научной проблемы и актуальности темы исследования.

Методология. Проблема девиантного поведения имеет достаточно широкое освещение в современной психолого-педагогической литературе. Обобщая имеющиеся подходы, можно констатировать, что девиантное поведение личности – это поведение, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам, в частности существующим законам, правилам, традициям и социальным установкам.

Большинство исследователей подчеркивают, что к девиантным формам поведения следует относить только многократно, длительно повторяющееся, устойчивое поведение личности. При этом отклоняющееся поведение чаще всего подразумевает нанесение физического или психологического ущерба личности или окружающим, то есть подразумевает деструктивную или аутодеструктивную направленность.

Анализируя деструктивное поведение личности, Ц. П. Короленко, Т. А. Донских выделяют две группы поведенческих девиаций:

1) нестандартное поведение (проявляется в виде инновационного, креативного мышления, выхода за рамки общепризнанного, стереотипного поведения, что в целом выполняет продуктивную функцию в эволюционном развитии общества – деятельность первооткрывателей, изобретателей, революционеров и др.). Эту группу весьма условно можно отнести к отклоняющемуся поведению;

2) деструктивное поведение, которое подразделяется на внешнедеструктивное (направлено на нарушение социальных норм: правовых, морально-этических, культурных) – аддиктивное и антисоциальное; внутридеструктивное – суицидальное, конформистское, нарциссическое, фанатическое, аутистическое [3].

По мнению Е. В. Змановской, выделяются три группы отклоняющегося поведения:

- 1) асоциальное (аморальное);
- 2) антисоциальное (делинквентное);
- 3) аутодеструктивное (саморазрушительное) [1].

В зависимости от способов взаимодействия с реальностью и нарушения тех или иных норм общества В. Д. Менделевич [6] разделяет девиантное поведение на пять типов: делинквентное, патохарактерологическое, аддиктивное, психопатологическое и отклонения в поведении на базе гиперспособностей.

Таким образом, под девиантным поведением, мы понимаем отклоняющееся от установленных обществом норм и правил поведения, будь то нормы возрастного психического развития, гражданского и уголовного права, общечеловеческой культуры, морали и т. д. При этом склонность к девиантному поведению мы рассматриваем как предрасположенность к нарушению общественных и социальных норм поведения, которая, с одной стороны, определяется биологическими, социальными или психологическими факторами, а с другой стороны, проявляется в социально неодобряемых, деструктивных или аутодеструктивных действиях.

Анализ результатов исследования Е. В. Змановской [1], В. Д. Менделевича [6], А. Е. Личко [4], В. С. Битенского [5], Д. В. Иванова [2], Н. В. Мозолевской [7] и др. позволяет утверждать, что существует взаимосвязь между акцентуациями характера и склонностью к девиантному поведению подростков. При этой установлено, что не все акцентуации характера в равной степени приводят к формированию девиантного поведения. Наибольшая склонность к девиантному поведению выявлена у тех подростков, которые имеют гипертимный, демонстративный, возбудимый, дистимический тип акцентуации характера. Это предположение легло в основу гипотезы эмпирического исследования.

Результаты исследования. Для проверки гипотезы было проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ СОШ № 9 Куйбышевского района Новосибирской области. Выборку исследования составили 20 подростков, обучающиеся 8–9 классов СОШ. Возраст испытуемых – 14–15 лет, из них 10 мальчиков и 10 девочек. Участие в исследовании было добровольным и анонимным. Эмпирическое исследование включало в себя три этапа:

1 этап – диагностический, был направлен на выявление акцентуаций характера и исследование склонности к девиантному поведению подростков;

2 этап – статистический, включал проверку наличия или отсутствия взаимосвязи склонности к девиантному поведению и акцентуаций характера подростков с использованием методов математико-статистического анализа, а именно г-критерия ранговой корреляции Спирмена;

3 этап – аналитический, подразумевал анализ результатов эмпирической работы, их интерпретацию и формулирование выводов.

В качестве диагностического инструментария использовался опросник акцентуаций характера К. Леонгарда, Г. Шмишека и методика склонности к отклоняющему поведению (автор А. Н. Орел).

В результате статистического анализа данных нами были обнаружены достоверные прямые корреляции между демонстративным типом акцентуации характера и склонности к аддиктивному (0,561*) и самоповреждающему поведению (0,750**). Этот эмпирический факт мы можем объяснить тем, что подростки с демонстратив-

ной акцентуацией характера могут быть более склонны к экспериментированию с новыми веществами или опасными действиями, так как им хочется привлечь внимание и выделяться на фоне сверстников. Демонстративные подростки могут испытывать повышенную потребность в социальном одобрении и признании. Если они не могут получить это признание положительным путем, могут обратиться к негативным стратегиям, таким как аддиктивное поведение. Демонстративный тип акцентуации часто сопровождается эмоциональной нестабильностью, следовательно, подростки с этой акцентуацией могут стремиться к аддиктивным веществам или самоповреждающему поведению как способу справиться с эмоциональным дискомфортом или стрессом.

Анализ статистических данных также позволил обнаружить достоверные прямые корреляционные связи между педантичным типом акцентуации характера и показателями склонности к аддиктивному (0,432*) и самоповреждающему поведению (0,502*). Возможно, педантичные подростки могут сталкиваться с повышенным уровнем стресса из-за стремления к совершенству и беспокойства по поводу соблюдения правил. В условиях повышенного стресса некоторые из них могут обращаться к аддиктивному или самоповреждающему поведению как способу справиться с эмоциональным дискомфортом. Педантичные подростки могут чувствовать дополнительное давление от собственных стандартов, что также может привести к стремлению к отступлению от этих стандартов через аддиктивное поведение как способ расслабления и снятия стресса.

Корреляционный анализ данных позволил обнаружить достоверные прямые связи между возбудимым типом акцентуации характера и показателями склонности к агрессии и насилию (0,711*). Это может быть объяснено тем, что возбудимые личности испытывают трудности с саморегуляцией эмоций в стрессовых ситуациях. В ответ на стресс они ищут способы снятия напряжения, что может включать в себя агрессивное поведение или насилие по отношению к другим. Возбудимые подростки могут стремиться к стимуляции и адреналину, агрессивное поведение может давать им возможность испытать новые ощущения и эмоции, что привлекательно для таких личностей.

Интересная достоверная прямая корреляция обнаружена между экзальтированным типом акцентуации характера и показателями склонности к аддиктивному поведению (0,499*). Вероятно, экзальтированные личности часто стремятся к новым и интенсивным впечатлениям, а аддиктивное поведение, такое как употребление наркотиков или алкоголя, может восприниматься ими как средство достижения эмоционального подъема и новых впечатлений. Экзальтированные подростки имеют повышенную потребность в стимуляции и возбуждении. Аддиктивное поведение может давать им возможность удовлетворения этой потребности через химические или поведенческие стимуляторы. Экзальтированные личности испытывают более интенсивные эмоциональные переживания, и аддиктивное поведение может быть использовано как способ регуляции эмоциональной неустойчивости или избегания эмоционального дискомфорта. Аддиктивное поведение для экзальтированных подростков может служить средством выражения их ярких эмоций и чувств. Они могут воспринимать его как способ самовыражения и утоления своей потребности в эмоциональной экспрессии.

Стоит отметить прямую взаимосвязь на уровне тенденции между эмотивным типом и склонностью к самоповреждающему поведению подростков (0,358). Эмо-

тивные личности обладают более высокой интенсивностью эмоций, более глубоко переживают стресс, тревогу, грусть или разочарование. Если интенсивные эмоции становятся трудными для регулирования, подросток может искать способы справиться с ними, включая самоповреждающее поведение. Самоповреждающее поведение может рассматриваться как способ поиска расслабления или отвлечения от негативных эмоций. Эмотивные личности, сталкивающиеся с переживанием сильных эмоций, используют самоповреждающие действия в качестве способа снять напряжение или отвлечь внимание от эмоциональной боли. Эмотивные люди обычно более чувствительны к окружающей обстановке и внутренним переживаниям, это может сделать их более уязвимыми к стрессовым ситуациям и трудностям, что в свою очередь будет способствовать склонности к самоповреждающему поведению в попытке справиться с переживаемой боли.

Таким образом, выявлено наличие статистически достоверных корреляционных связей между акцентуациями характера и определенными показателями склонности к девиантному поведению подростков.

Заключение. Подводя итоги, можно сказать, что выдвинутая нами гипотеза нашла свое частичное подтверждение, анализ эмпирических данных позволяет констатировать наличие взаимосвязи между склонностью к девиантному поведению и акцентуациями характера подростков. В частности, склонность к девиантному поведению обнаружена у тех подростков, которые имеют демонстративный, возбудимый, а также педантичный, экзальтированный и эмотивный тип акцентуации характера. При этом не подтвердилось положение гипотезы, касающееся взаимосвязи между гипертимным, дистимным типом акцентуации и склонностью к девиантному поведению. Полученные данные могут использоваться при разработке профилактических и коррекционно-развивающих программ, направленных на снижение риска возникновения девиантного поведения подростков.

Список источников

1. *Змановская Е. В.* Девиантология. – М.: Академия, 2013. – 288 с.
2. *Иванов Д. В.* Социально-психологические факторы девиантного поведения подростков [Электронный ресурс] // Бюллетень науки и практики. – 2021. – № 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-factory-deviantnogo-povedeniya-podrostkov> (дата обращения: 23.03.2024).
3. *Короленко Ц. П., Донских Т. А.* Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире. – Новосибирск: Наука, 1990. – 224 с.
4. *Личко А. Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. – СПб.: НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2010. – 256 с.
5. *Личко А. Е., Битенский В. С.* Подростковая наркология. – М.: Медицина, 1991. – 319 с.
6. *Менделевич В. Д.* Психология девиантного поведения. – М.: Городец, 2016. – 445 с.
7. *Мозолевская Н. В., Буравцова Н. В.* Психологические и психофизиологические аспекты акцентуаций характера подростков (на примере детей с девиантным и нормальным поведением) [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-i-psihofiziologicheskie-aspekty-aktsentuatsiy-harakter-a-podrostkov-na-primere-detey-s-deviantnym-i-normativnym> (дата обращения: 20.03.2024).

References

1. Zmanovskaya E. V. *Deviantology*. Moscow: Akademiya Publ., 2013, 288 p. (In Russian)
2. Ivanov D. V. Socio-psychological factors of deviant behavior of adolescents [Electronic resource]. *Bulletin of Science and Practice*, 2021, no. 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-factory-deviantnogo-povedeniya-podrostkov> (accessed: 03/23/2024). (In Russian)
3. Korolenko Cz. P., Donskix T. A. *Seven paths to disaster: Destructive behavior in the modern world*. Novosibirsk: Nauka Publ., 1990, 224 p. (In Russian)
4. Lichko A. E. *Psychopathy and character accentuation in adolescents*. St. Petersburg: NIPNI named after V. M. Bekhterev, 2010, 256 p. (In Russian)
5. Lichko A. E., Bitenskiy V. S. *Adolescent narcology*. Moscow: Meditsina Publ., 1991, 319 p. (In Russian)
6. Mendelevich V. D. *Psychology of deviant behavior*. Moscow: Gorodets Publ., 2016, 445 p. (In Russian)
7. Mozolevskaya N. V., Buravczova N. V. Psychological and psychophysiological aspects of accentuations of the character of adolescents (on the example of children with deviant and normal behavior) [Electronic resource]. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2020, no. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-i-psihofiziologicheskie-aspekty-aktsentuatsiy-haraktera-podrostkov-na-primere-detey-s-deviantnym-i-normativnym> (accessed: 03/20/2024). (In Russian)

Информация об авторах

Л. Н. Степанова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

А. Р. Халфиева, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия.

Information about the authors

L. N. Stepanova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia.

A. R. Xalfieva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia.

Поступила: 24.04.2024

Одобрена после рецензирования: 15.05.2024

Принята к публикации: 30.05.2024

Received: 24.04.2024

Approved after review: 15.05.2024

Accepted for publication: 30.05.2024

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КОНСТРУКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ. 2024. № 2 (22)
CONSTRUCTIVE PEDAGOGICAL NOTES, 2024, no. 2 (22)

Научная статья
УДК 159.9.072

Игровая технология как средство социализации младших школьников с ОВЗ

Кузнецова Елена Владимировна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия

Аннотация. Введение. Цель исследования – выявление возможностей игровой педагогической технологии в социализации младших школьников с ОВЗ. Делается акцент на том, что младший школьный возраст является как наиболее сензитивным для социализации и социальной адаптации, определяя продуктивность последующего личностного развития. Актуальность обращения к проблеме социализации младших школьников с ОВЗ средствами игры обоснована реализацией ФГОС НОО, стратегической образовательной установкой на успех каждого ребенка, современными тенденциями геймификации образования, привитием главных жизненных ценностей российского общества. *Методология.* Под социализированностью понимается определенный результат социализации, который включает в себя набор личностных черт, задаваемых статусом и требуемых обществом. В качестве основных показателей социализированности в младшем школьном возрасте выделяются оптимальный уровень социальной адаптированности и социальной ответственности, наличие навыков совместной деятельности, учебных и личностных мотивов обучения. В основу экспериментального исследования положено предположение о том, что использование игровой технологии в работе с детьми младшего школьного возраста с ОВЗ способствует повышению уровня их социализации. *Результаты исследования.* В статье представлено описание основных этапов экспериментального исследования, а также психодиагностический инструментарий для выявления уровня социализированности младших школьников с ОВЗ. По итогам формирующего эксперимента участники развили умение успешно функционировать и взаимодействовать в социуме, в частности в школьной среде. Игра является естественной средой для детей с ОВЗ, где они могут экспериментировать, взаимодействовать и учиться. Через игру дети осваивают социальные навыки, такие как сотрудничество, коммуникация, разрешение конфликтов и развитие эмпатии. *Заключение.* Установлено, что использование игры в работе с детьми младшего школьного возраста с ОВЗ способствует повышению уровня социализации. Это выражается в более успешной социальной адаптированности, в развитии социальной ответственности, навыков совместной деятельности, учебных и личностных мотивов обучения.

Ключевые слова: младшие школьники; дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); педагогические технологии; игра; игровая технология обучения; социализация; социализированность

Для цитирования: Кузнецова Е. В. Игровая технология как средство социализации младших школьников с ОВЗ // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 2 (22). – С. 76–83.

Scientific article

Game technology as a means of socialization of junior schoolchildren with disabilities

Kuznetsova Elena Vladimirovna¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev branch, Kuibyshev, Russia*

Abstract. Introduction. The aim of the study is to identify the possibilities of game pedagogical technology in the socialization of junior schoolchildren with disabilities. The emphasis is placed on the fact that the younger school age is the most sensitive for socialization and social adaptation, determining the productivity of subsequent personal development. The relevance of addressing the problem of socialization of younger schoolchildren with disabilities by means of games is justified by the implementation of the FSES LEO, strategic educational attitude to the success of each child, modern trends of gamification of education, inculcation of the main life values of the Russian society. *Methodology.* Socialization is understood as a certain result of socialization, which includes a set of personal traits set by status and required by the society. As the main indicators of socialization in the younger school age are distinguished: the optimal level of social adaptability and social responsibility, the presence of skills of joint activity, learning and personal learning motives. The experimental study is based on the assumption that the use of game technology in work with primary school children with disabilities contributes to increasing the level of their socialization. *The results of the study.* The article presents a description of the main stages of the experimental study, as well as psych diagnostic tools to identify the level of socialization of junior schoolchildren with disabilities. According to the results of the formative experiment, the participants developed the ability to successfully function and interact in society, in particular, in the school environment. Play is a natural environment for children with disabilities, where they can experiment, interact and learn. Through play, children can learn social skills such as cooperation, communication, conflict resolution and empathy development. *Conclusion.* It is established that the use of the game in work with children of primary school age with disabilities contributes to an increase in the level of socialization. This is expressed in more successful social adaptation, in the development of social responsibility, skills of joint activity, learning and personal learning motives.

Keywords: junior schoolchildren; children with disabilities; pedagogical technologies; game; game technology of education; socialization; socialization; socialization

For citation: Kuznetsova E. V. Game technology as a means of socialization of junior schoolchildren with disabilities. *Constructive pedagogical notes*, 2024, no. 2 (22), pp. 76–83.

Введение. Период школьного детства – важнейший этап постоянно развивающейся личности, в котором успешность достижения целей и результатов определяется образованием, обучающим и воспитывающим взаимодействием. Начиная с первых лет обучения, в младшем школьном возрасте особое значение получает усвоение форм, способов, опыта, ориентаций и стиля социальной жизни. Такое

обогащение материально-духовной культурой конкретного социума в процессе образования личности в психолого-педагогической науке получило название «социализация».

Современное начальное школьное образование, ориентированное на системно-деятельностный подход и на предельно точные предметные и метапредметные результаты реализации образовательных программ, активно использует опыт психологических исследований процесса социализации детской личности. Это позволяет продуманно спланировать формирование знаний, умений и навыков как жизненно актуальных компетенций, а также транслировать детям тот социальный опыт, который реализуется в практической деятельности. При этом необходимо сделать акцент на младшем школьном возрасте как наиболее сензитивном для социализации и социальной адаптации.

Одной из тенденций современного образовательного процесса считается геймификация процессов обучения и воспитания. Под геймификацией понимается включение элементов игры в задания, технологию обучения, дидактический материал, процесс педагогического общения. Игра стимулирует интерес к учебе, повышает мотивацию к обучению, способствует эффективному усвоению социального опыта.

Согласно требованиям нового ФГОС НОО преподавание в начальной школе должно учитывать социальный опыт разных поколений, а воспитание – приводить всех детей к социальной успешности. Игра признается важнейшим социализирующим средством в процессе достижения личностных результатов, в деле формирования универсальных компетенций XXI века: креативности, коммуникативности, командной работы, критического мышления.

Социализация представляет собой процесс, в результате которого дети учатся взаимодействовать с окружающим миром, развивают навыки общения и социальной адаптации. Социализированность – это результат социализации, который включает в себя набор личностных черт, задаваемых статусом и требуемых данным обществом [6]. В качестве основных показателей социализированности в младшем школьном возрасте выделяются оптимальный уровень социальной адаптированности и социальной ответственности, наличие навыков совместной деятельности, учебных и личностных мотивов обучения.

Для детей с ОВЗ этот процесс может быть более сложным и вызывать большие трудности. Игры и игровая технология играют важную роль в упрощении этого процесса. Игровая технология позволяет создавать индивидуализированные задания и сценарии, соответствующие конкретным потребностям и способностям каждого ребенка. Это особенно важно для детей с ОВЗ, у которых разные потребности и уровни развития способностей. Игровая технология также предоставляет средства обратной связи для родителей и учителей, которые могут следить за прогрессом детей и адаптировать обучение под их нужды.

Следовательно, актуальность обращения к проблеме социализации младших школьников с ОВЗ средствами игры обоснована реализацией ФГОС НОО, стратегической образовательной установкой на успех каждого ребенка, современными тенденциями геймификации образования, привитием главных жизненных ценностей российского общества.

Методология. Выступая в роли проверенного и действенного инструмента социализации детской личности, игра является универсальным, комплексным социально-педагогическим фактором: учит младших школьников работать в команде,

развивает их социальный интеллект, помогает учителю транслировать социальный опыт в виде знаний и умений, создает атмосферу дружеского открытого общения.

Вопрос о возможностях применения игры как средства социализации личности в младшем школьном возрасте тесно связан с проблемой трансляции тех ценностей, которые стали главным содержанием социального опыта общества и государства. Так, в русской народной игре, как и в нашем национальном фольклоре в целом, до сих пор актуально воспитание таких социально значимых качеств, как доброта (постоянный эпитет добрый по отношению к молодцу), ум (умница как характеристика красавицы), мастерство (искусница как характеристика девицы) и т. д. Именно поэтому в педагогической психологии игра рассматривается как деятельность, формирующая знания, умения и навыки работы в команде, коллективе. В этом ее социализирующая ценность.

С позиции Т. Н. Склянной и О. Н. Ковалевой [4], во-первых, игровая деятельность характеризуется многогранностью социализирующего потенциала, не уступая учебной деятельности, являющейся ведущей в младшем школьном возрасте. Обучение в начальной школе обладает определенным замкнутым, ограниченным, даже излишне теоретизированным характером, в то время как игра абсолютно открыта и социально актуальна на все времена. Во-вторых, игровая деятельность младшего школьника является наиболее доступным и эффективным средством осознания ребенка собственной активной позиции, основанной на фантазии и творчестве, которые направляются в русло познавательной деятельности. При этом игра становится эффективным средством социализации, так как способствует развитию способности к выстраиванию продуктивных межличностных контактов, развивает социально-психологическую компетентность обучающихся. В-третьих, игра способствует преодолению коммуникативных барьеров, возникающих в ходе общения между обучающимися, обогащает опытом реализации различных социальных ролей.

Учебный процесс начальной школы с помощью применения игровых задач, игровых моделей, игровых ситуаций обогащается практикой проблемного обучения. С методической и дидактической точек зрения игра вводится в практику образования младших школьников посредством игрового моделирования. Часть обучающих действий переводится в условно-игровой план, оговариваются правила игры, продумывается логика игровой роли. Имитируя социально значимую деятельность, играющий ученик начальной школы осваивает социальный опыт.

Таким образом, можно выделить основные возможности игровых педагогических технологий как средства социализации младших школьников с ОВЗ.

1. Используя игровые технологии, можно настроить уровень сложности и содержание игры в соответствии с индивидуальными потребностями и способностями каждого ребенка. Это особенно полезно для детей с ОВЗ, у которых могут быть уникальные образовательные потребности.

2. Многие игры предоставляют мультисенсорный опыт, который способствует развитию разных навыков. Например, игры могут включать в себя зрительные, слуховые и тактильные элементы, что необходимо для обучающихся с определенными видами нарушений (Е. Н. Кондрашова, А. А. Майорова, Е. М. Колесова) [1].

3. Игровые технологии могут способствовать практике инклюзивного образования. Игры могут помочь в создании среды, где каждый ребенок чувствует себя равноправным членом классного коллектива.

4. Игры могут предоставлять детям возможность самостоятельного выбора и контроля над игровыми параметрами, что способствует развитию навыков принятия решений и саморегуляции (Т. Н. Склянная, О. Н. Ковалева) [4].

5. Игры могут способствовать созданию структурированных образовательных целей. Педагоги должны иметь представление о том, какие конкретные навыки и знания они хотят развить через игры, и следить за их достижением.

6. Разнообразие игрового контента способствует удовлетворению различных интересов и потребностей обучающихся с ОВЗ (Е. А. Стребелева) [5].

7. Игровые технологии способствуют стимулированию учебной мотивации, помогают лучше воспринимать материал и учиться с удовольствием (З. Н. Платонова, Ю. П. Прокопьева) [2].

8. Некоторые игровые технологии предоставляют возможность для совместной игры и сотрудничества. Это может способствовать развитию социальных навыков, таких как коммуникация, совместное решение задач и толерантность.

9. Игровые технологии предоставляют обратную связь о продвижении детей в овладении определенными знаниями, что помогает педагогам и родителям более эффективно следить за их успехами и трудностями в обучении (Е. А. Савина) [3].

10. Игры стимулируют развитие креативных и художественных навыков, что положительно влияет на разностороннее развитие детей.

Исходя из многоаспектности игры как развивающей деятельности можно выделить ее социализирующие функции:

- развлекательная, или вовлекающая в социальную ситуацию не случайно, а с целью доставить удовольствие, пробудить интерес к определенному факту жизни (например, к посещению магазина, ресторана, кафе и т. п.);

- коммуникативная, или обеспечивающая максимально комфортное и эффективное общение по поводу социально значимой ситуации;

- самореализующая, или демонстрирующая, как могут проявить себя ученики 1–4 классов на полигоне человеческой практики (например, во время посещения музея в роли экскурсовода для дошколят);

- терапевтическая, или преодолевающая различные трудности разных видов жизнедеятельности;

- диагностическая, или выявляющая совпадения и отклонения с наиболее эффективным сценарием деятельности;

- коррекционная, или вносящая позитивные изменения в деятельность личности (например, подкрепление успехом, правильными ответами в играх-викторинах и играх-КВИЗах);

- социокультурная, или способствующая усвоению традиций, норм, ценностей определенного социума (например, популярная среди детей младшего школьного возраста игра в гостевание, в которой каждая группа представляет определенную страну, ее обычаи, нравы, паттерны поведения);

- собственно социализирующая, или включающая в систему общественных отношений, в освоение правил общежития.

Возможности игры в процессе социализации младших школьников с ОВЗ определены универсальностью этого вида деятельности. В основу экспериментального исследования положено предположение о том, что игровая технология является эффективным средством повышения уровня социализированности младших школьников с ОВЗ.

Результаты исследования. Для проверки гипотезы было проведено экспериментальное исследование на базе МКОУ Булатовская СОШ Новосибирской области, в котором приняло участие 12 младших школьников с ОВЗ. Экспериментальное исследование включало в себя проходило три этапа.

На констатирующем этапе была проведена первичная психологическая диагностика общего уровня социализированности младших школьников с ОВЗ, входящих в состав выборки, при помощи следующего инструментария:

– методики для изучения социализированности личности М. И. Рожкова (цель: выявление уровня социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности младших школьников);

– методики «Что такое ХОРОШО и что такое ПЛОХО» (Н. В. Кулешова) (цель: выявление уровня социальной ответственности);

– методики изучения уровня адаптации школьников Л. В. Байбородовой (цель: выявление уровня адаптации младших школьников);

– методики «Диагностика интерактивной направленности личности» (Н. Е. Щуркова, модификация Н. П. Фетискина). (цель: выявление изучение вектора интерактивной направленности и личностной социализации у младших школьников).

По результатам констатирующего этапа экспериментального исследования, сделан вывод о том, что 33,3 % обучающихся характеризуются низкими показателями социальной адаптированности, направленности на взаимодействие с окружающими; у 41,7 % младших школьников с ОВЗ отмечен низкий уровень развития коллективных мотивов обучения.

На формирующем этапе эксперимента реализована коррекционно-развивающая программа с использованием игровой технологии, направленная на оптимизацию показателей социализированности младших школьников с ОВЗ.

На контрольном этапе экспериментального исследования проведена вторичная диагностика уровня социализированности обучающихся при помощи диагностического инструментария. Для выявления динамики показателей социализированности младших школьников с ОВЗ использован метод математической статистики t-критерий Стьюдента.

По итогам программы участники развили умения успешно функционировать и взаимодействовать в социуме, в частности в школе. Игра является естественной средой для детей с ОВЗ, где они могут экспериментировать, взаимодействовать и учиться. Через игру дети осваивают социальные навыки, такие как сотрудничество, коммуникация, разрешение конфликтов и развитие эмпатии.

Были получены результаты, свидетельствующие о том, что респонденты развили способность к размышлению о моральных вопросах, принятию моральных решений и воплощению моральных ценностей в своем поведении. Игровая обстановка может создать эмоционально благоприятное окружение, в котором дети с ОВЗ чувствуют себя комфортно и безопасно, что способствует развитию эмоционального интеллекта и способности к сочувствию, что является важным аспектом нравственной воспитанности. Ролевые игры позволяют детям с ОВЗ воплощать различные социальные ситуации и переживать их с позиции других людей. Это помогает им развивать эмпатию и понимание чувств и потребностей других, что важно для нравственной воспитанности.

Разработанная программа социализации детей младшего школьного возраста с ОВЗ с использованием игры способна развивать показатели социальной ответ-

ственности у детей благодаря тому, что игровой метод позволяет детям изучать социальные ситуации и применять знания о социальной ответственности на практике. Через ролевые игры и совместные проекты дети с ОВЗ могут осознавать свою роль в коллективе и влияние своих действий на других.

В ходе проведения развивающей программы участники стали более ориентированы на сотрудничество, участие в коллективных активностях и заботу о благополучии группы. В рамках игровой программы дети с ОВЗ учатся совместно выполнять задания, решать задачи и играть в команде, что способствует развитию навыков коллективной работы и понимания важности взаимодействия с другими.

По результатам итоговой диагностики младшие школьники с ОВЗ стали меньше ориентироваться на отклоняющееся или необычное поведение, выходящее за рамки общепринятых норм и стандартов. Игры могут создавать позитивную и поддерживающую атмосферу, в которой дети с ОВЗ чувствуют себя включенными и принятыми, что снижало ощущение изоляции и маргинальности, помогая детям интегрироваться в коллектив. В ходе игровых активностей дети с ОВЗ развивали социальные навыки, такие как коммуникация, сотрудничество и решение конфликтов. Эти навыки помогают им успешно взаимодействовать с окружающими и чувствовать себя более уверенно. Таким образом, разработанная программа с использованием игры способна снизить показатели маргинальной направленности у младших школьников с ОВЗ, помогая им лучше интегрироваться в общество и устанавливать более позитивные отношения с окружающими.

Заключение. Гипотеза исследования, заключающаяся в предположении о том, что использование игровой технологии в работе с детьми младшего школьного возраста с ОВЗ способствует повышению уровня социализированности (повышению уровня социальной адаптированности, развитию социальной ответственности, навыков совместной деятельности, учебных и личностных мотивов обучения) нашла свое прямое подтверждение.

Список источников

1. Кондрашова Е. Н., Майорова А. А., Колесова Е. М. Формирование у младших школьников навыков социального взаимодействия в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-mladshih-shkolnikov-navykov-sotsialnogo-vzaimodeystviya-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 12.02.2024).
2. Платонова З. Н., Прокотьева Ю. П. Особенности эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnoy-sfery-mladshih-shkolnikov-s-ovz-v-usloviyah-obsheobrazovatelnoy-shkoly> (дата обращения: 12.02.2024).
3. Савина Е. А. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития: пособие для педагогов-психологов. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 223 с.
4. Скланная Т. Н., Ковалева О. Н. Театрализованная деятельность как средство развития личности младшего школьника с ОВЗ [Электронный ресурс] // Теория и практика современной науки. – 2020. – № 5 (59). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatralizovannaya-deyatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-lichnosti-mladshego-shkolnika-s-ovz> (дата обращения: 12.02.2024).
5. Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога. – М.: ВЛАДОС, 2016. – 256 с.

6. Шашкин Н. Г. Критерии социализации личности обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66.1. – С. 347–351.

References

1. Kondrashova Ye. N., Maiorova A. A., Kolesova Ye. M. Formation of social interaction skills in junior schoolchildren in the conditions of inclusive education [Electronic resource]. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2019, no. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-mladshih-shkolnikov-navykov-sotsialnogo-vzaimodeystviya-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (accessed: 12.02.2024). (In Russian)

2. Platonova Z. N., Prokopeva Yu. P. Features of the emotional sphere of younger schoolchildren with disabilities in the conditions of a comprehensive school [Electronic resource]. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2019, no. 64-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnoy-sfery-mladshih-shkolnikov-s-ovz-v-usloviyah-obsheobrazovatelnoy-shkoly> (accessed: 12.02.2024). (In Russian)

3. Savina Ye. A. *Psychological help to parents in bringing up children with developmental disorders: a manual for educational psychologists*. Moscow: VLADOS Publ., 2008, 223 p. (In Russian)

4. Sklyannaya T. N., Kovaleva O. N. Theatrical activity as a means of personality development of junior schoolchildren with disabilities [Electronic resource]. *Theory and practice of modern science*, 2020, no. 5 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatralizovannaya-deyatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-lichnosti-mladshego-shkolnika-s-ovz> (accessed: 12.02.2024). (In Russian)

5. Strebeleva Ye. A. *Corrective and developmental education of children in the process of didactic games: a manual for the teacher-defectologist*. Moscow: VLADOS Publ., 2016, 256 p. (In Russian)

6. Shashkin N. G. Criteria of socialisation of students' personality. *Problems of modern pedagogical education*, 2020, no. 66.1, pp. 347–351.

Информация об авторе

Е. В. Кузнецова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

Information about the author

E. V. Kuznetsova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia.

Поступила: 29.03.2024

Одобрена после рецензирования: 18.04.2024

Принята к публикации: 30.05.2024

Received: 29.03.2024

Approved after review: 18.04.2024

Accepted for publication: 30.05.2024

Научная статья

УДК 316.64

Специфика полоролевых стереотипов подростков и юношей

Сухорукова Мария Григорьевна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия

Аннотация. Введение. Цель исследования – выявить специфику полоролевых стереотипов подростков и юношей. В статье охарактеризованы особенности полоролевых стереотипов современной взрослеющей личности в сравнении подростков и юношей. *Методология.* Описаны результаты применения теоретических и эмпирических методов исследования. *Результаты исследования.* Существуют достоверно значимые различия между подростками и юношами при описании образа мужчины по факторам: «общая привлекательность», «сила личности», «маскулинность»; при описании образа женщины по факторам: «современность», «феминность». Отличительными чертами гендерных стереотипов подростков и юношей является большее количество значимых различий в оценке мужчин и женщин у юношей по сравнению с представителями подростковой группы, которые в большей степени позиционируют равенство полов. *Заключение.* По результатам эмпирического исследования сделан вывод о том, что полоролевые стереотипы подростков по сравнению с юношами отличаются меньшей традиционностью.

Ключевые слова: полоролевые стереотипы; гендер; феминность; маскулинность; подростковый возраст; юность

Для цитирования: Сухорукова М. Г. Специфика полоролевых стереотипов подростков и юношей // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 2 (22). – С. 84–90.

Scientific article

Specificity of sex stereotypes of adolescents and young men

Suhorukova Mariya Grigor'evna¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev branch, Kuibyshev, Russia

Abstract. Introduction. The purpose of the study is to identify the specifics of sex stereotypes of adolescents and young men. The article describes the features of sex-role stereotypes of a modern growing personality in comparison of adolescents and young men. *Methodology.* The article describes the results of applying theoretical and empirical research methods. *The results of the study.* There are reliably significant differences between adolescents and young men when describing the image of a man by factors: "General attractiveness", "Strength of personality", "Masculinity"; when describing the image of a woman by factors: "Modernity", "Femininity". Distinctive features of gender stereotypes of adolescents and young men are a greater number of significant differences in the assessment of men and women in young men compared to representatives of the teenage group, who are more positioning gender equality. *Conclusion.* According to the results of an empirical

study, it was concluded that gender stereotypes of adolescents are less traditional compared to boys.

Keywords: sex-role stereotypes; gender; femininity; masculinity; adolescence; youth

For citation: Sukhorukova M. G. Specificity of sex stereotypes of adolescents and young men. *Constructive pedagogical notes*, 2024, no. 2 (22), pp. 84–90.

Введение. Полоролевые стереотипы формируются основными общественными институтами, которые транслируют подрастающему поколению закрепленные в культуре представления о том, как следует вести себя мальчику и девочке, юноше и девушке, какими качествами должны обладать представители мужского или женского пола. Многие из этих представлений приобретают особую специфику в реалиях современного периода социальных трансформаций. На этом фоне возникают проблемы самореализации, что является причиной внутриличностного диссонанса, особенно остро переживаемого в отроческие и юношеские годы.

Проблема исследования заключается в противоречии, проявляющемся в необходимости целенаправленного формирования полоролевых представлений на этапе взросления личности, с одной стороны, и недостаточности знаний о специфике гендерных стереотипов современных подростков и юношей – с другой.

Исследования полоролевых стереотипов подростков и юношей представлены в работах Ю. Е. Алешиной, Е. П. Ильина, И. С. Клециной, И. С. Кона, Д. Н. Исаева, В. Е. Кагана и др. (цит. по: [2]).

Под полоролевыми стереотипами понимаются стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское». К основным характеристикам полоролевых стереотипов относятся согласованность; схематичность и упрощенность; эмоционально-оценочную нагруженность; устойчивость и ригидность; неточность. Выделяется три группы гендерных стереотипов: 1) стереотипы маскулинности/феминности; 2) стереотипы закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом; 3) стереотипы, связанные с различиями в содержании труда.

Одним из наиболее важных факторов формирования гендерных стереотипов личности является семейная ситуация развития. На протяжении определенного времени семья для ребенка – это единственное место получения первого опыта социального взаимодействия, ведь исходя из своих представлений о качествах, характерных и желательных для мужчин и женщин, родители, стимулируют детей к проявлению именно этих полоролевых черт. Значимыми факторами формирования полоролевых стереотипов выступают также школьное образование, средства массовой информации, культура, социальный класс, этничность, возраст и др.

Подростковый и юношеский этапы становления личности максимально важны для процесса гендерной социализации. Именно поэтому обозначенная проблематика стала предметом нашего исследовательского интереса.

Методология. В эмпирическом исследовании приняло участие 50 человек. В одну выборку вошли 25 подростков в возрасте 13–14 лет; во вторую – 25 юношей и девушек в возрасте 18–19 лет. Диагностический этап эмпирического исследования осуществлялся с применением методики «Личностный семантический дифференциал» О. Л. Кустовой.

Результаты исследования. В результате эмпирического исследования выявлены достоверно значимые различия между выборками подростков и юношей по фактору «общая привлекательность». Этот параметр в гораздо большей степени оценивается как значимый в образе мужчины в подростковой группе по сравнению с группой респондентов юношеского возраста. Считаем важным отметить, что традиционно внешняя привлекательность, красота чаще оцениваются людьми как типично женские характеристики. Многие века красота мужчин реже отражалась в изобразительном искусстве и литературе: с древних времен в мужчине ценились иные качества. Отсюда можно сделать вывод, что полоролевые стереотипы подростков относительно привлекательности мужчин являются менее традиционными, чем у представителей юношеского возраста. На наш взгляд, это может быть связано с тем, что в последнее время средства массовой информации все активнее пропагандируют внешнюю красоту как важную характеристику в образе мужчины, демонстрируя значимость его внешнего облика в одежде, фигуре, чертах лица и т. д. В современном мире мужчины проявляют все больший интерес к косметике. Они уже не видят в этом оттенка феминизации и не боятся выглядеть менее мужественными. Такие тенденции находят свое отражение в гендерных представлениях подростков. Кроме того, необходимо отметить, что особенности подросткового возраста характеризуются особым восприятием внешности как характеристики человека. Возможно, это также накладывает определенный отпечаток на их полоролевые стереотипы и их специфичность по сравнению с юношеским возрастом.

К достоверно значимым различиям относятся и показатели, полученные по фактору «сила личности». Представители подростничества оценивают ниже значимость этого качества личности у мужчин, чем представители юношеской группы. Считаем важным отметить, что это качество личности традиционно приписывается мужчинам, нежели женщинам. Однако, если сравнивать полоролевые представления подростков и юношей, мы можем заключить, что представители подростковой группы придерживаются менее традиционных взглядов по данному фактору. То есть подростки по сравнению с юношами в меньшей степени оценивают мужчин как волевых людей, которые никогда не боятся высказывать свое мнение и стремятся быть в курсе всего, проявляющих непоколебимую уверенность в себе, своих действиях и поступках. Гендерные стереотипы юношей о силе личности мужчин в большей степени заключаются в представлении о них как об активных покорителях вершин, целенаправленно добивающихся поставленных целей, принимающих ответственность за свою жизнь, не признающих авторитетов и верных только своей точке зрения.

При сравнении полоролевых стереотипов подростков и юношей об образе мужчины по фактору «маскулинность» также получены достоверно значимые различия. Обозначенный параметр в меньшей степени оценивается как значимый в образе мужчины в подростковой группе по сравнению с группой респондентов юношеского возраста. Можно сказать, что представители юношеской возрастной группы в большей степени склонны приписывать маскулинные черты мужчинам (что согласуется с традиционными стереотипичными гендерными представлениями). Так, они характеризуют мужчин как людей, обладающих такими качествами, как непоколебимость, решительность, уверенность, центрированность, целеустремленность, доминантность, бесстрашие, чувство свободы, сила личности, активность, аналитичность ума, рациональность, широкий круг интересов, высокий заработок,

образованность, спортивность и т. д. Представители же подростковой группы – подростки – в меньшей степени склонны приписывать вышеперечисленные качества мужчинам и наделять их высокой степенью значимостью в образе мужчины. Это может быть связано, по нашему мнению, с активно развивающимся в настоящее время так называемым «кризисом маскулинности», заключающемся в глобальном изменении привычного гендерного порядка и освещающей его идеологии, которая перестала соответствовать изменившимся социально-экономическим условиям. Ведь в современном мире по всем трем главным макросоциальным осям: общественное разделение труда, политическая власть и брачно-семейные отношения – социально-ролевые различия между мужчинами и женщинами резко уменьшились. А подростки как наиболее восприимчивая к изменениям часть общества отражают обозначенный процесс в своих полоролевых представлениях.

Кроме достоверно значимых различий, полученных по шкалам «общая привлекательность», «сила личности» и «маскулинность», нами выявлены различия, находящиеся в диапазоне тенденции к значимости, по таким факторам, как «эмоциональность» и «зависимость».

Представители подростковой возрастной группы оценивают выше значимость «эмоциональности» личности у мужчин, чем представители юношеской группы. Анализ результатов по этому фактору диктует необходимость учета того, что эмоциональность традиционно считается типично женским качеством, подразумевающим повышенную чувствительность к происходящим событиям, богатство нюансов чувств и утонченность эмоциональных переживаний. Подростки в большей степени (по сравнению с юношами) склонны придавать значимость таким характеристикам в образе мужчины, как интуитивность, непосредственность, склонность к проявлению чувств и эмоций. Это может свидетельствовать о том, что полоролевые представления подростков об эмоциональности мужчин являются менее стереотипными, чем у юношей и девушек.

«Зависимость» в большей степени оценивается как значимый в образе мужчины в подростковой группе по сравнению с группой респондентов юношеского возраста. Учитывая характеристику этого фактора, мы можем предположить, что подростки в большей степени склонны приписывать мужчинам такие качества, как ориентация на мнение других, доверчивость, потребность в стабильности и компромиссных решениях, что не соответствует традиционным гендерным представлениям. Юноши же, напротив, придают большую значимость таким традиционно мужским качествам в образе мужчины, как опора на собственную точку зрения, склонность к риску, конкуренции и т. д.

Обращаясь к специфике полоролевых представлений подрастающего поколения о женщинах, можно сказать, что выявлены достоверно значимые различия между выборками по фактору «современность». Этот параметр в гораздо большей степени оценивается как значимый в образе женщины в подростковой группе по сравнению с группой респондентов юношеского возраста. Учитывая характеристику этого фактора, мы можем предположить, что представители подростковой группы в большей степени склонны приписывать женщинам такие качества, как уверенность в себе, чувство свободы, сила личности, высокий социальный статус, широта круга интересов, образованность, спортивность и др., что не соответствует традиционным гендерным представлениям. Юноши же, напротив, придают большую значимость традиционно женским качествам в образе женщины и не склонны приписывать им

качества, относящиеся к фактору современности. То есть представители контрольной группы испытуемых считают менее значимыми в образе женщины такие качества, как уверенность в себе, чувство свободы, сила личности, высокий социальный статус, широта круга интересов, образованность и спортивность.

К достоверно значимым различиям относятся и показатели, полученные нами по фактору «феминность». Представители подростничества оценивают ниже значимость этого качества личности у женщин, чем представители юношеской группы. Считаем важным отметить, что это качество личности традиционно приписывается женщинам, нежели мужчинам. Однако, если сравнивать полоролевые представления подростков и юношей, можно заключить, что представители подростковой группы придерживаются менее традиционных взглядов по данному фактору. То есть подростки по сравнению с юношами в меньшей степени оценивают женщин как чувствительных, покорных, мягких, склонных к проявлению жертвенности, сострадательности, иррациональности. Гендерные стереотипы юношей о феминности женщин в большей степени заключаются в представлении о них как о внимательных к потребностям других, сострадательных, не употребляющих в речи грубых слов и выражений, доверчивых, эмоциональных, интуитивных, проявляющих супружескую верность, склонных к образному типу мышления, то есть соответствующим традиционным полоролевым стереотипам.

Такие результаты, на наш взгляд, являются вполне объяснимыми. Это может быть связано, по нашему мнению, с уже упоминаемым нами гендерным кризисом, заключающемся в глобальном изменении привычного гендерного порядка, переставшего соответствовать изменившимся социально-экономическим условиям. Подростки как наиболее восприимчивая к изменениям часть общества отражают обозначенный процесс в своих полоролевых представлениях.

Кроме достоверно значимых различий между гендерными представлениями о женщине подростков и юношей, полученных по шкалам «современность» и «феминность», нами выявлены различия, находящиеся в диапазоне тенденции к значимости, по таким факторам, как «сила личности», «социальный статус», «зависимость» и «эмпатийность».

Так, представители подростковой возрастной группы оценивают выше значимость фактора «сила личности» у женщин, чем представители юношеской группы. Анализ результатов по этому фактору диктует необходимость учета того, что сила личности традиционно считается типично мужским качеством, подразумевающим активное проявление воли, отсутствие боязни высказывать свое мнение, стремление быть в курсе всего, непоколебимую уверенность в себе, своих действиях и поступках. То есть подростки в большей степени (по сравнению с юношами) склонны придавать значимость таким характеристикам в образе женщины, как активность, целеустремленность, принятие ответственности за свою жизнь, отстаивание собственной точки зрения и т. д. Это может свидетельствовать о том, что полоролевые представления подростков о силе личности женщин являются менее стереотипными, чем у юношей и девушек.

«Социальный статус» в большей степени оценивается как значимый в образе женщины в подростковой группе по сравнению с группой респондентов юношеского возраста. Отсюда следует, что подростки в большей мере оценивают значимость таких характеристик у женщин, как сила личности, уровень социального статуса, широта круга интересов, а также то, насколько она хорошо одета и уровень ее за-

работка. Можно предположить, что такая специфика гендерных представлений подростков о социальном статусе женщины детерминирована новыми веяниями эпохи, когда повсеместно женщина наравне с мужчиной, а порой и в большей степени, занимает руководящие должности, самостоятельно добывается материального достатка, может позволить себе хорошо одеваться, путешествовать и проч.

Анализ различий по фактору «зависимость» свидетельствует, что этот параметр в меньшей степени оценивается как значимый в образе женщины в подростковой группе по сравнению с группой респондентов юношеского возраста. Учитывая характеристику этого фактора, мы можем предположить, что представители подростковой группы в большей степени склонны приписывать женщинам такие качества, как преимущественная опора на себя, а не на других, ориентация на собственное мнение, наличие своей позиции, отсутствие боязни рисковать, вступать в отношения конкуренции и соперничества, что не соответствует традиционным гендерным представлениям. Юноши же, напротив, придают большую значимость таким традиционно женским качествам в образе женщины, как ориентация на других, а не на себя, зависимость от чужого мнения, доверчивость, предпочтение риску стабильности, а соровнованию компромиссных решений и др.

Подростки в меньшей степени склонны приписывать эмпатийность женщинам, чем юноши, несмотря на то, что эта характеристика традиционно считается типично женской. Согласно полоролевым представлениям юношей женщины в большей степени обладают такими качествами, как внимательность к потребностям других людей, сочувствие, доброжелательность, компромиссность, корректность, отсутствие в активном лексиконе грубых слов и выражений.

Нами не выявлены достоверно значимые различия в полоролевых стереотипов подростков и юношей о женщинах по таким факторам, как «общая привлекательность», «эмоциональность», «маскулинность», «андрогинность».

В целях получения дополнительной диагностической информации нами проведено исследование различий в гендерных представлениях подростков о мужчинах и женщинах. Полоролевые стереотипы подростков о мужчинах и женщинах характеризуются значимыми различиями по таким факторам, как «общая привлекательность», «сила личности», «современность», «феминность» и «маскулинность». Создается такая картина гендерных представлений подростков, которая характеризуется большей внешней привлекательностью женщин по сравнению с мужчинами, их большей современностью, а также феминностью. Мужчины же в представлениях подростках в большей мере по сравнению с женщинами характеризуются такими качествами, как сила личности и маскулинность.

Полоролевые стереотипы юношей о мужчинах и женщинах характеризуются значимыми различиями по 9 из 10 факторов (90 %, кроме фактора андрогинности). Полоролевая картина представлений юношей характеризуется большей внешней привлекательностью женщин по сравнению с мужчинами, эмоциональностью, зависимостью, эмпатийностью, а также феминностью. Мужчины же в представлениях юношей в большей мере по сравнению с женщинами характеризуются такими качествами, как сила личности, социальный статус, современность и маскулинность. Необходимо отметить, что вышеперечисленные стереотипы юношей и девушек являются традиционными.

Заключение. Полоролевые стереотипы подростков отличаются меньшей традиционностью представлений о моделях поведения и чертах характера, соответ-

ствующих понятиям «мужское» и «женское». Так, подростки склонны к большему позиционированию равенства полов (достоверно значимых различий по отдельным факторам между описанием мужчин и женщин в значительной степени меньше в подростковой группе, чем в юношеской) и приписыванию традиционно женских качеств мужчинам (например, таких как общая привлекательность, эмоциональность, зависимость), а традиционно мужских – женщинам (современность, сила личности, социальный статус и др.).

Список источников

1. Кустова О. Л. Исследование гендерных стереотипов методом личностного дифференциала // Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – С. 229–242.
2. Медведева И. А. Изучение различий в полоролевых стереотипах подростков и старшеклассников // Известия ПГУ им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 1287–1293.

References

1. Kustova O. L. Study of gender stereotypes by the method of personal differential. *Workshop on gender psychology*. Ed. I. S. Kletsina. St. Petersburg: Piter Publ., 2003, pp. 229–242. (In Russian)
2. Medvedeva I. A. Study of differences in sex stereotypes of adolescents and high school students. *Izvestia PSU named after V. G. Belinsky*, 2012, no. 28, pp. 1287–1293. (In Russian)

Информация об авторе

М. Г. Сухорукова, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал, Куйбышев, Россия.

Information about the author

M. G. Sukhorukova, Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Pedagogical University, Kuibyshev Branch, Kuibyshev, Russia.

Поступила: 28.04.2024

Одобрена после рецензирования: 22.05.2024

Принята к публикации: 30.05.2024

Received: 28.04.2024

Approved after review: 22.05.2024

Accepted for publication: 30.05.2024

Научная статья

УДК 378.1+378.3

Имидж-форсайт в мировой образовательной практике: понятие и анализ

Семенова Лидия Михайловна¹

¹*Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. Введение. В статье дается определение понятия «имидж-форсайт», проводится анализ образовательной практики проектирования профессионального имиджа и карьеры в зарубежных вузах. *Методология.* Теоретико-методологической базой исследования послужили имиджологический и форсайт-подходы. Методы исследования: анализ литературных источников, сравнительный анализ, форсайт-метод, глубинное интервью, систематизация и обработка результатов. *Результаты исследования.* Имидж-форсайт рассматривается как технология обучения прогнозированию, проектированию будущего, планированию мероприятий по совершенствованию профессионального имиджа, созданию личного бренда, конструированию карьеры с целью повышения конкурентоспособности на рынке труда. Проведенное форсайт-исследование в зарубежных вузах показало высокий интерес и потребность обучающихся к проектированию профессионального имиджа, бренда, карьеры, но вместе с тем недостаточность знаний, умений и навыков в этой сфере. *Заключение.* Выявлена потребность и необходимость имидж-форсайт-работы с будущими специалистами в вузе как предиктор их конкурентоспособности на рынке трудовых ресурсов.

Ключевые слова: имидж-форсайт; конкурентоспособность; имиджологическое образование; форсайт-исследование; профессиональный имидж

Для цитирования: Семенова Л. М. Имидж-форсайт в мировой образовательной практике: понятие и анализ // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 2 (22). – С. 91–96.

Image foresight in global educational practice: concept and analysis

Semenova Lidiia Mihajlovna¹

¹*Saint-Petersburg State University of Economics, St. Petersburg, Russia*

Abstract. Introduction. The article gives the concept of image foresight and analyzes the educational practice of designing a professional image and career in foreign universities. *Methodology.* The theoretical and methodological basis of the study was the following approaches: imageological, foresighting. Research methods: analysis of literary sources, comparative analysis, foresight method, in-depth interview, systematization and processing of results. *The results of the study.* Image foresight is considered as a technology for teaching forecasting, designing the future, planning activities to improve a professional image, creating a personal brand, and designing a career in order to increase competitiveness in the labor market. A foresight study conducted in foreign universities showed a high interest and need among students to design a professional image, brand, and career, but at the same time, a lack of knowledge, skills and abilities in this area. *Conclusion.* The need and need for image foresight work with future specialists at the university as a predictor of their competitiveness in the labor market has been identified.

Keywords: image foresight; competitiveness; image education; foresight research; professional image

For citation: Semenova L. M. Image foresight in global educational practice: concept and analysis. *Constructive pedagogical notes*, 2024, no. 2 (22), pp. 91–96.

Введение. Реалии современной жизни и радикальные изменения в обществе и экономике ведут к модернизации высшего образования, апгрейду образовательных технологий и поиску инновационных методов обучения. На современном рынке труда востребованы специалисты с позитивным имиджем, способные к репутационному самоменеджменту, самобрендингу и проектированию профессиональной карьеры. Работодатели в последнее время выбирают не только компетентных специалистов, но и их эффективные имиджи, бренды. Все вышесказанное подчеркивает актуальность проблемы формирования имиджа специалиста и продвижения его на рынке труда по законам спроса и предложений.

Имидж-форсайт как инновационная образовательная технология содействует проектированию и моделированию имиджа будущего специалиста, его личного бренда, способствует развитию стратегического и форсайтного мышления. Форсайт в настоящее время востребован в разных сферах деятельности и на разных уровнях: на национальном уровне делают прогнозы развития страны на многие десятилетия; бизнес занимается стратегическим планированием, изучает текущую ситуацию, определяет видение будущего и проектирует свое развитие в соответствии с изменениями в политике, экономике, социальной и технологической сфере. Современный специалист тоже должен уметь прогнозировать, планировать свою жизнь и карьеру, моделировать будущее, управлять изменениями для успешности на рынке труда, то есть конструировать имидж и составлять дорожную карту успеха, имиджевую карту. Однако существуют проблемы в имиджологической подготовке будущих специалистов в вузе, в частности в отсутствии методической модели имидж-форсайта [1; 3].

Цель статьи – изучить образовательную практику проектирования профессионального имиджа и форсайт-работу в зарубежных вузах, а также методы обучения имидж-форсайту и уровень интереса обучающихся к данной проблеме.

Методология. Теоретико-методологической базой исследования послужили имиджелогический и форсайт-подходы. Методы исследования: форсайт-метод, глубинное интервью, систематизация и обработка результатов.

Результаты исследования. Имидж-форсайт – это процессы, связанные с проектированием будущего и планированием действий по улучшению профессионального имиджа специалиста. Создание личного бренда профессионала, конструирование его карьеры будет способствовать конкурентоспособности на рынке труда. «Под технологией образовательного имидж-форсайта автор понимает концептуально обоснованную обучающую технологию, которая представляет собой систему целеполагания, насыщение образовательной среды совокупностью методов и средств, нацеленных на экспертный анализ текущих достижений студента, молодого специалиста, стремящегося к профессиональному или общему самосовершенствованию, разработку по результатам анализа обоснованной программы / дорожной карты профессионального имиджа и возможного карьерного или личностного роста. Смысл ее состоит в том, чтобы сформировать у будущего специалиста имиджелогическую и форсайт-компетентности, необходимые ему в построении перспективных прогнозических моделей собственного карьерного роста» [2, с. 13].

Чтобы узнать мнение стейкхолдеров (студенты, преподаватели, выпускники) по вопросу обучения в вузе самоимиджированию и самопроектированию будущего, мы провели глубинное интервью с 22 студентами, 5 преподавателями и 6 выпускниками из 19 стран и 21 зарубежного вуза. В общей сложности участвовало 33 человека. Респондентов мужского пола – 57, женского – 68; возраст от 20 до 38 лет; 70 опрошенных без опыта работы на рынке труда, 41 – с опытом до 5 лет, 14 – более 5 лет. Исследование проводилось в 2022 г. В интервьюировании приняли участие респонденты из вузов США, Канады, Германии, Австрии, Нидерландов, Италии, Испании, Китая, Индонезии, Албании, Бразилии, Польши, Литвы, Латвии, Израиля, Франции, Южной Кореи, Турции, Финляндии (табл.).

География информантов глубинного интервью

№	Страна, город	Название вуза	Количество чел.
1	2	3	4
1	США: Иллинойс	University of Illinois at Urbana-Champaign	2
2	Литва: Вильнюс	Vilniaus universitetas	2
3	Албания: Тирана	Universiteti i Tiranës	1
4	Бразилия: Парана	União da Vitória	1
5	Израиль: Беэр-Шева	Ben Gurion University Of The Negev	1
6	Индонезия: Богор	Djuanda University	1
7	Испания: Мадрид	Universidad Complutense de Madrid	1
8	Италия: Милан	Istituto Marangoni	1
9	Германия: Франкфурт на Майне	Goethe-Universität Frankfurt am Main	3
10	Канада: Торонто	University of Toronto	1

1	2	3	4
11	Австрия: Зальцбург	Universität Salzburg	3
12	Китай: Ханчжоу	Zhejiang University	5
13	Нидерланды: Лейден	Leiden University	1
14	Польша: Варшава	University of Warsaw	2
15	Турция: Стамбул	Galatasay lisesi	1
16	Финляндия: Миккели	University of Lille	1
17	Франция: Лилль, Париж	South-Eastern Finland University, Paris school of business	2
18	Южная Корея: Сеул	Sungkyunkwan university	1
19	Латвия: Рига, Юрмала, Даугавпилс, Елгава	Baltijas Starptautiskā Akadēmija, Grāmatvedības un finanšu koledža BSA	4

Заранее был составлен сценарный план глубинного интервью, подготовлено шесть вопросов. В беседе важно было выявить реальную мотивацию опрошенных, их интерес к этой проблеме и ситуацию в вузах по обучению имиджмейкингу и образовательному форсайтингу. Интервью было проведено в онлайн-формате на платформе Zoom, беседа с каждым участником велась в течение часа, была записана, а затем проанализирована. Все опрошенные свободно владеют английским языком, 92 % респондентов знают второй или третий иностранный язык: китайский, немецкий, итальянский, испанский, польский, французский, финский, корейский, турецкий, латвийский.

Как качественный метод исследования глубинное интервью ставило целью выяснить скрытые барьеры в обучении имиджированию и проектированию будущего; неудовлетворенность выпускников, вызывающую у них проблемы с конкурентоспособностью на рынке труда. Мы выбрали этот метод потому, что, с одной стороны, интересно было узнать состояние дел в зарубежных вузах по обсуждаемой проблеме, а с другой стороны, респонденты, входящие в целевую выборку, малочисленны и труднодоступны. Продемонстрируем вопросы, используемые для интервью.

1. Считаете ли Вы необходимым целенаправленное формирование своего позитивного имиджа в профессиональной деятельности?
2. Какую роль играет профессиональный имидж в гуманитарной сфере?
3. Происходит ли в Вашем вузе обучение по формированию профессионального имиджа, проектированию будущего?
4. Считаете ли Вы необходимым обучение технологии имидж-форсайта в вузе?
5. Каким образом можно оценить сформированность компетентности в области имиджмейкинга и форсайтинга (укажите критерии и показатели)?
6. Как, по Вашему мнению, можно повышать уровень готовности к самопроектированию (укажите методы и средства)?

Результаты исследования:

- (1) 70,5 % показали важность целенаправленного формирования профессионального имиджа на рынке труда.
- (2) 76,4 % отметили большую роль имиджа в гуманитарной сфере и в области коммуникации; 17,6 % не задумывались над этой проблемой.
- (3) 23,5 % считают, что их в какой-то мере обучают формированию имиджа в вузе (в том числе корпоративному), но не форсайту.

(4) 52,9 % хотели бы научиться этому в вузе, 5,2 % не желают обучаться проектированию имиджа и карьеры, 5,8 % никогда не задумывались над этим.

По итогам интервью было выявлено, что большинство опрошенных разных возрастов понимают необходимость формирования позитивного профессионального имиджа в коммуникативных интеракциях их будущей профессиональной деятельности. Приведенные выше результаты позволяют сделать вывод о том, что около половины респондентов желают сформировать в период обучения в вузе имиджологическую и форсайт-компетенции и овладеть технологией имидж-форсайта, ясно осознавая, что это является ключевым фактором в период поиска работы и трудоустройства на современном рынке труда. Представители академического сообщества отметили, что не знакомы с понятием имидж-форсайта, но понимают роль профессионального имиджа в конкурентной среде.

Интервьюируемые проявили заметный интерес к этой проблеме и отметили высокую степень значимости имидж-форсайт-подготовки в вузе для успешной профессиональной карьеры; необходимость самомаркетинга, самопроектирования профессионального имиджа, бренда и карьеры. Некоторые интервьюируемые сказали, что их обучают техникам только корпоративного имиджа, но не персонального и профессионального. Большинство опрошенных высказали желание ввести специальные курсы и тренинги по имидж-форсайту.

Интервью показало, что будущие специалисты самостоятельно ищут информацию о поведенческих паттернах на рынке труда. Пример ответа студента из Италии: «Я никогда не задумывался над этим вопросом, но, возможно, стоит почитать соответствующую литературу, которая учит правильному формированию образа. Можно изучать образы других людей (хорошие и плохие примеры), чтобы понять, как формировать свои собственные. Мои родители говорят мне, чтобы я серьезнее относился к моему будущему». Некоторые респонденты утверждали, что в процессе обучения преподаватели преподают дисциплины и при этом не раскрывают профессиональное видение будущей специальности. Такая ситуация, по мнению опрошенных выпускников вузов, затрудняет общение с работодателями и трудоустройство.

Заключение. Таким образом, проведенное кросс-культурное исследование позволило сделать выводы о том, что для участников образовательного процесса (студент, выпускник, преподаватель) очень важна проблема проектирования имиджа и профессиональной карьеры, однако целенаправленное обучение в зарубежных вузах почти не практикуется, нет специальных дисциплин и учебных курсов. Поэтому имиджологическая и форсайт-компетентность специально не формируется, а складывается стихийно. По завершении этого исследования можно сделать вывод о необходимости целенаправленного обучения имидж-форсайту будущих специалистов в отечественной и мировой образовательной практике.

Список источников

1. Семенова Л. М. Имидж-форсайт будущего специалиста как предиктор его конкурентоспособности [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/53PDMN323.pdf> (дата обращения: 20.02.2024).

2. Семенова Л. М., Качан В. Я. Функции технологии образовательного имидж-форсайта в моделировании конкурентоспособности выпускников вуза на рынке труда // Образование и наука. – 2021. – № 23 (9). – С. 11–45.

References

1. Semenova L. M. Image foresight of a future specialist as a predictor of his competitiveness [Electronic resource]. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2023, vol. 11, no. 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/53PDMN323.pdf> (accessed: 20.02.2024). (In Russian)
2. Semenova L. M., Kachan V. Ya. Functions of educational image foresight technology in modeling the competitiveness of university graduates in the labor market. *Education and Science*, 2021, no. 23 (9), pp. 11–45. (In Russian)

Информация об авторе

Л. М. Семенова, профессор кафедры коммуникационных технологий и связей с общественностью, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, e-mail: lidia_sem@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6117-3093>, Санкт-Петербург, Россия.

Information about the author

L. M. Semenova, Professor of the Department of Communication Technologies and Public Relations, St. Petersburg State Economic University, E-mail: lidia_sem@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6117-3093>, St. Petersburg, Russia.

Поступила: 20.02.2024

Одобрена после рецензирования: 27.03.2024

Принята к публикации: 30.05.2024

Received: February: 20.02.2024

Approved after review: 27.03.2024

Accepted for publication: 30.05.2024

Гуманитарная подготовка будущих специалистов в контексте формирования их общей культуры

Тараненко Екатерина Ивановна^{1,2}

¹Бендерская гимназия № 1

²Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Бендерский политехнический филиал, Бендеры, Молдова, Приднестровье

Аннотация. Введение. Цель исследования – выявить специфику проблемы гуманизации и гуманитаризации высшего образования. Гуманитарная подготовка играет ключевую роль в процессе гуманизации общественного сознания и социальных отношений в XXI веке. *Методология.* На основе анализа исследований определены сущностные характеристики культуры как способа существования, развития и деятельности человека; проведен историко-теоретический анализ проблемы гуманитарного образования. *Результаты исследования.* Гуманитарная подготовка будущих специалистов играет важную роль в формировании их общей культуры. Этот процесс включает в себя развитие гуманитарных компетенций, таких как эмпатия, культурное разнообразие, этика и межличностное взаимодействие. Через изучение гуманитарных дисциплин студенты приобретают понимание человеческих ценностей, истории и культуры, что способствует их общему развитию. *Заключение.* По результатам теоретического исследования сделан вывод о том, что гуманитарная подготовка будущих специалистов играет ключевую роль в формировании их общей культуры, способствуя развитию личности, профессиональному росту и успешной адаптации к современным вызовам.

Ключевые слова: гуманизация; гуманитаризация; этнопедагогика; высшее образование

Для цитирования: Тараненко Е. И. Гуманитарная подготовка будущих специалистов в контексте формирования их общей культуры // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 2 (22). – С. 97–102.

Scientific article

Humanities training of future specialists in the context of the formation of their common culture

Taranenko Ekaterina Ivanovna^{1,2}

¹Bendery Gymnasium No. 1

²Transnistrian State University named after T. G. Shevchenko, Bendery Polytechnic Branch, Bendery, Moldova, Transnistria

Abstract. Introduction. The purpose of the study is to identify the specifics of the problem of humanization and humanitarization of higher education. Humanitarian training plays a

key role in the process of humanization of public consciousness and social relations in the 21st century. *Methodology.* Based on the analysis of research, the essential characteristics of culture as a way of existence, development and human activity are determined; a historical and theoretical analysis of the problem of humanities education was carried out. *The results of the study.* Humanitarian training of future specialists plays an important role in the formation of their general culture. This process includes the development of humanities competencies such as empathy, cultural diversity, ethics and interpersonal communication. Through the study of humanities, students acquire an understanding of human values, history and culture, which contributes to their overall development. *Conclusion.* Based on the results of the theoretical study, it was concluded that humanitarian training of future specialists plays a key role in the formation of their general culture, promoting personal development, professional growth and successful adaptation to modern challenges.

Keywords: humanization; humanitarization; ethnopädagog; higher education

For citation: Taranenko E. I. Humanities training of future specialists in the context of the formation of their common culture. *Constructive pedagogical notes*, 2024, no. 2 (22), pp. 97–102.

Введение. Категория «гуманизма» в контексте философии образования подчеркивает ценность и важность человека в образовательном процессе. Гуманистический подход к образованию акцентирует внимание на развитии личности, ее потенциала, свободы и творческого самовыражения. Гуманизм в образовании выдвигает целью формирование гармонично развитой личности, способной к самореализации и критическому мышлению. Философия образования, основанная на принципах гуманизма, поддерживает идею индивидуализированного обучения, где учитель выступает в роли наставника и поддерживает развитие каждого ученика в соответствии с его уникальными способностями и потребностями. Гуманистический подход также подчеркивает важность этических и моральных аспектов образования, стремясь к формированию этически грамотных и ответственных граждан. Таким образом, категория «гуманизма» в философии образования помогает создать обучающую среду, ориентированную на развитие личности, ее ценностных установок и способностей, что способствует формированию гармоничного и самореализованного человека [1].

Культура как способ существования, развития и деятельности человека. Культура не только служит средством передачи знаний и опыта от одного поколения к другому, но и способствует развитию личности, ее творческому самовыражению и самореализации. Через культуру человек расширяет свой кругозор, понимает разнообразие мировоззрений, развивает критическое мышление и способность к адаптации к изменяющимся условиям. Культура также оказывает влияние на социальные отношения и взаимодействия, формируя общественные структуры, нормы поведения и системы ценностей. Она способствует созданию общности и солидарности в обществе, укрепляет социокультурные связи, а также способствует развитию творческого потенциала и интеллектуальных способностей человека.

Проблема гуманизации и гуманитаризации высшего образования становится все более актуальной в современном мире, где важность человеческого фактора и гуманитарных ценностей становится все более очевидной. Гуманизация высшего образования предполагает ориентацию на развитие личности студента, его ценностных установок, творческого потенциала и способности к самореализации. Гуманитаризация высшего образования, в свою очередь, подчеркивает важность гуманитарных

наук, критического мышления, этических и моральных аспектов в образовательном процессе [3].

Одной из основных проблем гуманизации и гуманитаризации высшего образования является дисбаланс между гуманитарными и техническими дисциплинами. В современном мире уделяется большее внимание техническим наукам и технологиям, в то время как гуманитарные аспекты, такие как развитие морали, этики, культуры и искусства, оказываются на второстепенном плане. Это может привести к утрате гуманистических ценностей в образовании и снижению важности гуманитарного образования для формирования гармонично развитой личности [2].

Таким образом, проблема гуманизации и гуманитаризации высшего образования требует внимания и поиска решений, направленных на сохранение гуманистических ценностей, развитие личности студента и создание образовательной среды, способствующей формированию гармонично развитого и творческого человека.

Гуманитарная подготовка содействует формированию у студентов педагогических специальностей целостного взгляда на мир, умения анализировать и понимать разнообразные социокультурные явления, а также развитию эмпатии, толерантности и уважения к различиям. Эти навыки и качества являются важными для успешной педагогической деятельности, так как педагогу необходимо уметь взаимодействовать с разными людьми, понимать их потребности, помогать им в развитии и самореализации [1].

Гуманитарная подготовка также способствует развитию критического мышления, способности к саморефлексии и анализу собственной деятельности в контексте общественных и культурных процессов. Это помогает педагогам эффективно реагировать на изменения в образовательной среде, адаптироваться к новым вызовам и постоянно совершенствовать свою профессиональную деятельность.

Методология. Анализ современных источников позволил сделать вывод о том, что гуманитарная подготовка будущих специалистов играет важную роль в формировании их общей культуры. Для успешной реализации этой задачи в Бендерском политехническом филиале Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко нами используется комплексный подход, включающий в себя следующие методы и принципы: интеграция гуманитарных дисциплин в учебный процесс. В учебные планы технических специальностей включены различные гуманитарные предметы, такие как философия, история, литература, искусство и др. При этом студенты учатся взаимодействовать с представителями других культур, уважать их традиции и ценности. Для этого в Бендерском политехническом филиале проводятся межкультурные тренинги, семинары и мастер-классы. Преподаватели ведут работу по формированию у студентов таких качеств личности, как саморазвитие и самообразование. Специалисты стимулируют студентов филиала к самостоятельному изучению гуманитарных наук, посещению выставок, концертов, театров и других культурных мероприятий города Бендеры. В образовательном процессе нашего филиала активно применяются интерактивные методы обучения, такие как дискуссии, проектная деятельность, ролевые игры для эффективного формирования общей культуры студентов.

Как известно, гуманитарные науки занимают важное место в учебных планах образовательных организациях высшего образования, поскольку они способствуют формированию гармонично развитой личности, обладающей широким кругозором, культурой мышления. Но с развитием науки и техники в высшем образовании во-

обще и в Приднестровье в частности стало уделяться больше внимания техническим и естественно-научным дисциплинам, что привело к снижению важности гуманитарного образования. В результате возникла проблема дисбаланса между техническими и гуманитарными компетенциями у выпускников образовательных организаций технической направленности. В связи с этим возникла необходимость восстановления равновесия между гуманитарными и техническими аспектами образования, так как гуманитарное образование играет важную роль в формировании ценностей, эмпатии и толерантности у студентов, что необходимо для успешной адаптации к изменяющемуся обществу и решения сложных социокультурных проблем.

После проведения анализа литературы по теме исследования нами определены *гуманистические традиции в образовании Приднестровья*, которые представляют собой важный историко-педагогический феномен, оказавший значительное влияние на формирование образовательной системы и педагогических практик в Приднестровье. Выделим основные из них.

Первая традиция носит исторический контекст: гуманистическая традиция в приднестровском образовании имеет свои корни в эпоху Просвещения, когда важность гуманистических идей, ценностей человечности, свободы и равенства была признана как основа образования и воспитания. Эти идеи проникали в российское образование через контакты с западноевропейскими учеными и педагогами. Вторая связана с педагогическими принципами: в рамках гуманистической традиции в приднестровском образовании акцент делается на развитии личности, формировании нравственных принципов, критического мышления, творческих способностей и самореализации учащихся. Обучение рассматривается не только как передача знаний, но и как формирование целостной личности. И третья традиция, связанная с влиянием на современное образование гуманистической традиции образования, определена нами следующим образом: гуманистическая традиция оказывает влияние на современное приднестровское образование, поощряя развитие гуманитарных наук, внимание к человеческим ценностям, духовному развитию и толерантности. Принципы гуманизма и гуманности остаются актуальными в контексте современных вызовов и потребностей общества.

Таким образом, гуманистическая традиция в приднестровском образовании представляет собой историко-педагогический феномен, который оказывал и продолжает оказывать значительное влияние на развитие образования в Приднестровье, формирование ценностей учащихся и подготовку к гармоничному участию в современном обществе.

Гуманистические идеи в приднестровском образовании имеют большое значение в традиционной культуре и образовании. Рассмотрим основные аспекты присутствия гуманистических идей в традиционной культуре и образовании Приднестровья.

Первое, на что хотелось бы обратить внимание – это ценность личности, которая проявляется в уважении к индивидуальности, развитии личностных качеств и способностей каждого человека. Далее нами выделены свобода и творчество. В традиционной культуре это находит отражение в поощрении самореализации, творческих устремлений и развитии потенциала каждого человека.

По нашему мнению, этнопедагогические представления оказывают значительное влияние на процесс гуманитарной подготовки студентов Приднестровья, так как они учитывают культурные особенности и традиции различных этносов, спо-

способствуя более эффективному обучению и формированию гуманитарных компетенций у студентов. Отметим, что этнопедагогические подходы способствуют созданию инклюзивной образовательной среды, где учитываются индивидуальные особенности студентов разных этнических групп.

Проблема гуманитарной подготовки студентов в условиях стандартизации высшего педагогического образования заключается в том, что унифицированные образовательные стандарты и требования могут снизить внимание к развитию гуманитарных компетенций у будущих педагогов. Рассмотрим основные аспекты этой проблемы.

Итак, для решения проблемы гуманитарной подготовки в условиях стандартизации высшего образования Приднестровья необходимо уделить большее внимание развитию гуманитарных компетенций студентов, достаточно времени для изучения гуманитарных дисциплин и поощрять разностороннее развитие личности будущих педагогов.

Важно отметить, что гуманитарная подготовка специалистов Приднестровья способствует не только их интеллектуальному развитию, но и формированию ценностей гуманизма, взаимопонимания и уважения к различиям. Эти аспекты важны для построения гармоничных отношений в обществе и успешного взаимодействия в многонациональной и многокультурной среде.

Таким образом, гуманитарная подготовка будущих специалистов Приднестровья играет ключевую роль в формировании их общей культуры, способствуя развитию личности, профессиональному росту и успешной адаптации к современным вызовам.

Список источников

1. *Абрамова М. Н.* Гуманитарная подготовка студентов педагогических специальностей: на примере Республики Саха (Якутия): дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 494 с.

2. *Беляева А. Ю.* Гуманитарная подготовка будущих специалистов в контексте формирования их общей культуры [Электронный ресурс] // Научные исследования в образовании. – 2007. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnaya-podgotovka-buduschih-spetsialistov-v-kontekste-formirovaniya-ih-obschey-kultury> (дата обращения: 18.04.2024).

3. *Гутова С. Г., Самохина Н. Н., Целищева З. А.* Роль традиций в формировании гуманистического фундамента образования [Электронный ресурс] // Общество: философия, история, культура. – 2023. – № 4 (108). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-traditsiy-v-formirovanii-gumanisticheskogo-fundamenta-obrazovaniya> (дата обращения: 15.04.2024).

4. *Мизамбаева Р. Н.* Психолого-педагогические условия формирования инклюзивной комфортной среды в школе // Вестник КГПИ. – 2023. – № 4 (72). – С. 10–14.

References

1. Abramova M. N. *Humanitarian training of students of pedagogical specialties: on the example of the Republic of Sakha (Yakutia)*: diss. ... Doctor of Pedagogical Sciences. Moscow, 2004, 494 p. (In Russian)

2. Belyaeva A. Yu. Humanitarian training of future specialists in the context of the formation of their general culture [Electronic resource]. *Scientific research in education*, 2007, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnaya-podgotovka-buduschih-spetsialistov-v-kontekste-formirovaniya-ih-obschey-kultury> (accessed: 18.04.2024). (In Russian)

3. Gutova S. G., Samokhina N. N., Tselishcheva Z. A. The role of traditions in the formation of the humanistic foundation of education [Electronic resource]. *Society: Philosophy, History, Culture*, 2023, no. 4 (108). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-traditsiy-v-formirovanii-gumanisticheskogo-fundamenta-obrazovaniya> (accessed: 15.04.2024). (In Russian)

4. Mizambaeva R. N. Psychological and pedagogical conditions for the formation of an inclusive comfortable environment at school. *Bulletin of KSPI*, 2023, no. 4 (72), pp. 10–14. (In Russian)

Информация об авторе

Е. И. Тараненко, учитель истории и обществознания, Бендерская гимназия № 1, преподаватель экономики и права, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Бендерский политехнический филиал, Бендеры, Молдова, Приднестровье.

Information about the author

E. I. Taranenko, Teacher of History and Social Studies, Bendery Gymnasium No. 1, Teacher of Economics and Law, Transnistrian State University T. G. Shevchenko, Bendery Polytechnic Branch, Bendery, Moldova, Transnistria.

Поступила: 29.04.2024

Одобрена после рецензирования: 24.05.2024

Принята к публикации: 30.05.2024

Received: 29.04.2024

Approved after review: 24.05.2024

Accepted for publication: 30.05.2024

КОНСТРУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – ВУЗ»

КОНСТРУКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ. 2024. № 2 (22)
CONSTRUCTIVE PEDAGOGICAL NOTES, 2024, no. 2 (22)

Научная статья

УДК 37.047

Направления и формы взаимодействия вуза и школы в современных условиях

Шерехова Ольга Михайловна¹

¹*Петрозаводский государственный университет,
Петрозаводск, Россия*

Аннотация. Введение. Взаимодействие школы и вуза сегодня приобретает особую актуальность, поскольку основы качественной подготовки современного специалиста закладываются еще при получении среднего образования. Цель данной статьи – описать и проанализировать опыт организации взаимодействия школы и вуза. *Результаты исследования.* В статье описываются основные направления взаимодействия между школой и вузом: образовательное, воспитательное и профессионально-ориентированное, предлагаются различные формы работы со школьниками, организованные преподавателями вуза. *Заключение.* Организация сотрудничества между школой и вузом обеспечивает преемственность между этими образовательными институтами, что способствует подготовке учащихся школ к более осознанному выбору будущей профессии.

Ключевые слова: взаимодействие школы и вуза; профессиональная ориентация; совместные проекты; профессиональный выбор; формы профориентационной работы

Для цитирования: Шерехова О. М. Направления и формы взаимодействия вуза и школы в современных условиях // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 2 (22) – С. 103–108.

Scientific article

Directions and forms of cooperation between university and school in modern conditions

Sherekhova Olga Mihajlovna¹

¹*Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia*

Abstract. Introduction. The cooperation between schools and universities remains relevant today, since the school children acquire basic skills for their further professional

© Шерехова О. М., 2024

education while studying at school. The purpose of this research is to describe and analyze the experience of organizing interaction between school and university. *The results of the study.* The article describes the main directions of cooperation between school and university and offers various forms of work with schoolchildren organized by university teachers. *Conclusion.* The organization of cooperation between school and university provides continuity between these educational institutions, which contributes to the preparation of school students for a more conscious choice of their future profession.

Keywords: school-university cooperation; career guidance; joint projects; professional choice; forms of career guidance work

For citation: Sherekhova O. M. Directions and forms of cooperation between university and school in modern conditions. *Constructive Pedagogical Notes*, 2024, no. 2 (22), pp. 103–108.

Введение. В современных условиях экономического и технологического развития ответственность за подготовку специалиста, способного эффективно решать поставленные перед ним задачи, ложится на педагогов всех ступеней образования. В школе обучающиеся получают основные знания, активно происходит развитие базовых умений и навыков, на основе которых впоследствии формируются универсальные и профессиональные компетенции будущих специалистов в учебных заведениях следующих уровней. Если до недавнего времени школа и вуз сосуществовали независимо друг от друга без явного взаимодействия, то сегодня наблюдается тенденция развития сотрудничества этих образовательных институтов. Школа и вуз преследуют собственные цели в процессе этого взаимодействия, решают разные задачи, но очевидно его положительное влияние на всестороннее развитие подрастающего поколения. Включение «элементов высшего образования в практику общеобразовательных школ оказывает позитивное влияние с точки зрения формирования метакомпетенций обучающихся, развития личностных и деловых качеств» [1]. Более того, организация эффективного взаимодействия и сотрудничества школы и вуза позволяет создавать педагогические условия для профессионально-ориентированного воспитания, которое «направлено на развитие профессионально-личностных качеств, умений ориентироваться на рынке труда» [3] и выстраивать взаимодействие со специалистами различных профессиональных сфер. Цели статьи – описать и проанализировать опыт организации взаимодействия школы и вуза, представить возможные формы сотрудничества двух образовательных институтов.

Методология. Изучение взаимодействия школы и вузов, поиск эффективных форм сотрудничества, а также опыт его результативности изучается в отечественной педагогике на протяжении последних нескольких лет. Так, В. П. Игнатьев и А. А. Дарамаева приходят к выводу, что основными функциями взаимодействия школы и вуза являются дидактическая, воспитательная и социально-педагогическая [1]. А. В. Кондрашова считает, что сотрудничество между школой и вузом создает предпосылки для формирования умений и навыков научно-исследовательской деятельности, способствует более осознанному выбору будущей профессии, развивает творческие способности обучающихся [2, с. 147].

Анализ исследований по вопросу сотрудничества школы и вуза позволяет определить его основные задачи:

- 1) подготовка школьников к осознанному выбору профессии;
- 2) создание единого образовательного пространства с учетом преемственности между различными ступенями образования;

3) повышение качества образования в школе, развитие мотивации и познавательного интереса обучающихся;

4) выявление наиболее мотивированных школьников и организация тесного взаимодействия с ними с целью вовлечения их в университетское образование;

5) осуществление воспитательной деятельности по различным направлениям.

Взаимодействие вузов и школ не только открывает новые возможности для школьников с точки зрения ознакомления с миром профессий, но и позволяет развивать новые компетенции обучающихся, необходимые им при профессиональном самоопределении.

Результаты исследования. Преподаватели кафедры иностранных языков гуманитарных направлений подготовки Петрозаводского государственного университета регулярно участвуют в совместных проектах со школами города и республики. Как правило, взаимодействие со школами осуществляется по трем направлениям. Во-первых, преподаватели осуществляют образовательную деятельность посредством проведения семинаров, вебинаров, лекций, практических занятий и мастер-классов для школьников по различным темам. Во-вторых, преподаватели вуза осуществляют воспитательную деятельность, вовлекая обучающихся школ в совместные творческие проекты, в конкурсы, олимпиады и другие мероприятия. В-третьих, проводится регулярная профориентационная работа, основными задачами которой является ознакомление учащихся школы с возможностями и условиями обучения в университете и «стимулирование учебной мотивации»; содействие формированию у школьников «умения учиться самостоятельно, организовывать процесс самоподготовки» [4]. Реализация сотрудничества со школами, как правило, проводится в разнообразных формах, онлайн- и офлайн-форматах.

Самым распространенной и популярной формой взаимодействия со школами, организованной кафедрой, является проведение массовых конкурсов на английском языке. К ним относятся конкурс цифровых историй «Моя будущая профессия», где школьники рассказывают о своих планах на будущее, о выборе профессии, которую они хотели бы получить после окончания обучения. Следующий конкурс, который кафедра организует и проводит для школьников, – это редактирование машинного перевода. Участники получают текст, переведенный машинным переводчиком, который необходимо отредактировать на русском языке без опоры на оригинал. В этом конкурсе принимаются работы в двух номинациях «Самый точный переводчик» и «Самый оригинальный переводчик». Если в первом случае учитывается максимальное сохранение формы и содержания произведения, то во втором случае победителем становится тот, кто при сохранении основной идеи исходного текста сделает перевод максимально оригинальным и интересным. Также школьники участвуют в конкурсе драматизации, по условиям которого необходимо инсценировать англоязычную пьесу, записать ее и прислать видео на кафедру для оценивания членами жюри. Жюри оценивает не только уровень владения иностранным языком, но и игру актеров, костюмы, декорации, оригинальность исполнения, музыкальное и световое оформление. Кроме того, школьники принимают участие в конкурсе чтецов стихотворений на английском языке, в конкурсах сочинений, эссе, аудирования видеофильмов с последующим изложением материала и других. Критерии оценивания, порядок проведения, сроки, требования к работам прописываются заранее в Положениях к конкурсам, которые направляются в школы города.

Одним из самых масштабных конкурсов, проводимых кафедрой, является конкурс «Неизведанная Карелия», основная цель которого – воспитание патриотиче-

ских чувств подрастающего поколения. Главные задачи конкурса: приобщение обучающихся к культурным и историческим традициям, духовным ценностям своего народа, популяризация нашей республики, ее культуры и истории путем создания видеороликов о малоизвестных уголках нашей республики, повышение мотивации к изучению иностранного языка, развитие познавательных интересов и творческих способностей учащихся. Школьники создают ролики разных жанров в разных номинациях: «Неизведанная малая родина», «Забывшие ремесла народов Карелии», «Национальная кухня народов Карелии», «Сохранение языкового наследия народов Карелии», «Карелия как туристская дестинация», «Знаменитые люди Карелии». Школьники отправляют свои работы для оценки жюри, члены которого определяют победителей, один раз в три месяца по завершению каждого времени года: зима, весна, лето, осень, а лучшие из них размещаются на Youtube-канале. В конце года подводятся итоги и выявляются победитель и призеры финального этапа.

В рамках образовательной деятельности преподаватели кафедры регулярно проводят учебные занятия для учащихся школ города и республики, организация которых способствует включению учащихся школ в единое образовательное пространство. Преподаватели кафедры регулярно проводят занятия для школьников, направленные на развитие навыков самопрезентации. Так, ежегодно проводится вебинар, посвященный составлению деловых писем, в рамках которого учащиеся получают актуальную информацию о том, где эти документы могут быть востребованы, какие тенденции и правила следует соблюдать при их составлении.

Очень популярен среди обучающихся вебинар, проводимый преподавателями кафедры, посвященный созданию проектов в цифровом формате (Digital Stories). В ходе мероприятия учащиеся имеют возможность обсудить приемы создания таких проектов: с какой целью они создаются, как правильно выбрать эффективные способы визуализации информации. Кроме этого, преподаватели кафедры уже много лет проводят мероприятие под названием «Менеджмент успешных проектов». Согласно требованиям ФГОС предполагаются подготовка и защита предметного или метапредметного проекта за курс основной школы, что прописано в системе оценки планируемых результатов освоения общей программы наряду с промежуточной аттестацией обучающихся. В рамках мероприятия для учащихся 8–10 классов школ города имеют возможность подготовить метапредметный проект. В ходе упомянутых мероприятий учащиеся получают информацию о том, чем отличается проект от учебного исследования, как правильно организовать работу над ними, как подобрать источники информации, как получить желаемый результат. Обучающиеся узнают, что такое актуальность работы, как правильно сформулировать гипотезу исследования, какие методы можно использовать, как структурировать и оформить свою работу и, наконец, как представить ее аудитории. Затем, когда подготовка проекта подходит к завершению, преподаватели проводят мастер-классы для учащихся по подготовке к публичному выступлению.

Третье направление, осуществляемое в рамках взаимодействия школы и вуза, – это проведение профессионально-ориентированных занятий со школьниками. Как правило, в ходе таких занятий учащиеся школ получают информацию о вузе, программах и направлениях подготовки, учебной и внеучебной деятельности, студенческой жизни, возможностях участвовать в различных событиях, проводимых в вузе и многое другое. Нами часто организуются совместные встречи школьников и студентов, где последние делятся своим опытом обучения на том или ином направлении, рас-

сказывают о конкретном институте, профессиях, которые можно получить, о студенческом досуге.

Заключение. Взаимодействие школы и вуза, осуществляемое на регулярной основе, имеет преимущества для обоих образовательных институтов. Организация образовательных, воспитательных и профориентационных мероприятий преподавателями вуза выступает своего рода рекламой того или иного образовательного учреждения, привлекая школьников к учебе в них. Обучающиеся школы, будучи вовлеченными в единое образовательное пространство, имеют возможность получить информацию о системе высшего образования, которая становится более открытой и доступной для них. Участие в конкурсах, организованных преподавателями вузов способствует раскрытию творческого потенциала школьников, их креативности, инициативы и активности. Все это, несомненно, повышает качество образования, стирает границы между школой и вузом, позволяет учащимся делать осознанный выбор, выстраивать траекторию своего дальнейшего обучения.

Список источников

1. *Игнатъев В. П., Дарамаева А. А.* Три функции взаимодействия вуза и школы [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования*. – 2021. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30578> (дата обращения: 27.04.2024).
2. *Кондрашова А. В.* Формы взаимодействия школы и вуза в современных условиях // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2017. – № 9-1 (63). – С. 146–149.
3. *Маркова С. М., Наркозиев А. К.* Профессиональное воспитание учащихся профессиональной школы [Электронный ресурс] // *Вестник Мининского университета*. – 2018. – Т. 6, № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vospitanie-uchaschihsya-professionalnoy-shkoly> (дата обращения: 25.04.2024).
4. *Раимханова А. Ж.* Условия, модели, механизмы и формы взаимодействия школы и вуза как структурные элементы организационно-педагогического обеспечения процесса профессионального самоопределения старшеклассников [Электронный ресурс] // *Мир науки*. – 2018. – Т. 6, № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/56PDMN518.pdf> (дата обращения: 21.04.2024).

References

1. Ignatev V. P., Daramaeva A. A. Three functions interaction of the university and the school [Electronic resource]. *Modern Problems of Science and Education*, 2021, no. 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30578> (accessed: 27.04.2024). (In Russian)
2. Kondrashova A. V. Forms of interaction of school and university under modern conditions. *International Research Journal*, 2017, № 9-1 (63), pp. 146–149. (In Russian)
3. Markova S. M., Narkoziev A. K. Professional education of students of a vocational school [Electronic resource]. *Bulletin of Minin University*, 2018, vol. 6, no. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vospitanie-uchaschihsya-professionalnoy-shkoly> (accessed: 27.04.2024). (In Russian)
4. Raimkhanova A. Zh. Conditions, models, mechanisms and forms of interaction between the school and the university as structural elements of the organizational and pedagogical support of the process of high-school students' professional self-determination [Electronic resource]. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2018, vol. 6, no. 5 (6). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/56PDMN518.pdf> (accessed: 27.04.2024). (in Russian)

Информация об авторе

О. М. Шерехова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений, институт иностранных языков, Петрозаводский государственный университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2817-7700>, Петрозаводск, Россия

Information about the author

O. M. Sherekhova, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages for Humanities, Petrozavodsk State University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2817-7700>, Petrozavodsk, Russia

Поступила: 29.04.2024

Одобрена после рецензирования: 22.05.2024

Принята к публикации: 30.05.2024

Received: 29.04.2024

Approved after review: 22.05.2024

Accepted for publication: 30.05.2024

АВТОРАМ

Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей

«Конструктивные педагогические заметки» – официальное научное печатное издание, учрежденное федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

«Конструктивные педагогические заметки» – рецензируемое научное издание. Материалы, поступившие в редакцию, проходят рецензирование с анализом научной новизны и качества их содержания. Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих ее тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в редакции научного издания в течение 5 лет.

Требования к рукописям статей:

1. Содержание рукописи статьи должно быть проверено автором на предмет грамматических, стилистических ошибок и отвечать научному стилю изложения материала.

2. Метаданные статьи на русском и английском языках:

сведения об авторе (для каждого автора/ соавтора: ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город); название статьи; аннотация (не менее 500 символов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы; ключевые слова (не менее 5).

3. Автор в статье должен: обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.

4. В конце статьи приводится список литературы, на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Указание на источники списка литературы оформляется сплошной нумерацией по всей статье, размещается в квадратных скобках после цитаты на со-ответствующий источник. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5-2008

5. Статьи отправлять по адресу: kon_ped_zam@mail.ru

6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы, отклоняются.

Почтовый адрес: г. Куйбышев, 632387, ул. Молодёжная, дом 7, (редакция журнала «Конструктивные педагогические заметки»)