

Педагогика: история, перспективы

Научный РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ Том 4 № 3 2021

Электронный адрес журнала: <http://dpo-journal.ru>

Главной целью научного журнала является освещение результатов научно-исследовательской деятельности российских и зарубежных ученых по вопросам образования, обучения и воспитания, привлечение внимания к наиболее актуальным проблемам и перспективным направлениям развития науки в данных направлениях, развитие международного межкультурного сотрудничества, а также предоставление ученым возможности публиковать результаты собственных исследований и обмениваться мнениями между исследователями различных регионов, формируя открытую научную полемику, что способствует налаживанию научных связей и помогает развитию единого информационного пространства научной коммуникации в сфере образования.

Журнал публикует оригинальные статьи, содержащие анализ актуальных для современной науки проблем и результаты исследований специалистов. Журнал рассчитан на научных работников, докторантов, аспирантов, соискателей ученых степеней, магистрантов, преподавателей высшей школы Российской Федерации, стран СНГ и дальнего зарубежья и призван содействовать интеграции российских молодых ученых-исследователей в европейское научное пространство.

Редакция журнала имеет институт рецензирования для экспертной оценки присылаемых рукописей статей, деятельность которого определяется «Положением о рецензировании», утвержденным Редколлегией журнала.

Журнал принимает к публикации статьи по следующим направлениям:

Педагогические науки:

- *Общие вопросы педагогики, истории педагогики и образования*
- *Теория и методика обучения и воспитания (по областям)*
- *Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры*
- *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности*
- *Теория и методика профессионального образования*
- *Теория и практика управления образованием*

Психологические науки:

- *Социальная психология, социология и психология личности*
- *Педагогическая и возрастная психология*

Филологические науки

- *Русская литература*
- *Теория литературы. Текстология*
- *Германские языки*
- *Теория языка*
- *Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание*

Главный редактор

Литвинов К.А. – кандидат педагогических наук, директор Негосударственного образовательного частного учреждения дополнительного профессионального образования "Краснодарский многопрофильный институт дополнительного образования"

Научный редактор

Игнатович В.К. – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ).

Ответственные редактора за выпуск

Мамбеталина Алия Сактагановна, кандидат психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва
г. Нур-Султан, Казахстан

Бедерханова Вера Петровна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет (КубГУ) Член-корреспондент Академии Акмеологических наук
г. Краснодар, Россия

Редактор англоязычных текстов

Мотрий Н. – преподаватель английского языка ГБПОУ КК КАСТ.

Адрес

редакции журнала Педагогика: история, перспективы / Pedagogy: history, prospects

350080, Россия, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Трамвайная, 2/6, 1-й этаж, офис №3

Тел/факс: 8 861 203 51 61

+7 905 471 31 94 (по вопросам публикации и сотрудничества)

e-mail: dpo18@yandex.ru (по вопросам публикации и сотрудничества)

Редакционный Совет

Главный редактор

Литвинов Кирилл Александрович, кандидат педагогических наук, директор Краснодарского многопрофильного института дополнительного образования (КМИДО)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8804-1525>
г. Краснодар, Россия

Научный редактор

Игнатович Владлен Константинович, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
г. Краснодар, Россия

Бедерханова Вера Петровна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет (КубГУ) Член-корреспондент Академии Акмеологических наук
г. Краснодар, Россия

Бессонова Ольга Леонидовна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой английской филологии, Донецкий национальный университет; г. Донецк, Украина; профессор кафедры англистики и американистики Университета Св. Кирилла и Мефодия в Трнаве
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>
Трнава, Словакия

Блейх Надежда Оскаровна, заслуженный деятель науки и образования, доктор исторических наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л.Хетагурова», Академик Российской Академии Естествознания
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6715-9185>
г. Владикавказ, Республика Северная Осетия-Алания

Бугаев Николай Иннокентьевич, кандидат филологических наук, Институт развития образования и повышения квалификации им. С.Н.Донского-II; Информационно-образовательный центр «Круг («Эргиир»)»
г. Якутск, Россия

Будаева Татьяна Чагдуровна, кандидат педагогических наук, первый секретарь Российского центра науки и культуры, Посольства России в Монголии, заместитель руководителя Представительства Россотрудничества в Монголии
г. Уланбатор, Монголии

Быкасова Лариса Владимировна, доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4866-1222>
г. Таганрог, Россия

Варечкова Любича, доктор философии, Институт менеджмента Университета Св. Кирилла и Мефодия
Scopus Author ID: 57214638078
г.Трнава, Словакия

Гелясина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования»
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>
г. Витебск, Республика Беларусь

Елагина Вера Сергеевна профессор, доктор педагогических наук, профессор Филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Челябинске (ФВУНЦ ВВС «ВВА»)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>
г. Челябинск, Россия

Игнатович Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
г. Краснодар, Россия

Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор, Кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» МГПУ
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>
г. Москва, Россия

Левицкий Андрей Эдуардович, доктор филологических наук, зам. декана по науке факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации
г. Москва, Россия

Мамбеталина Алия Сактагановна, кандидат психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>, Scopus Author ID: 55704832000
г. Нур-Султан, Казахстан

Никитин Григорий Михайлович, доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина"
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>
Краснодар, Россия

Патюкова Регина Валерьевна, доктор филологических наук, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью, Кубанский государственный университет, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук.

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5702-1150>

Scopus Author ID: 57189048277

Researcher ID (Web of Science): j-8436-2016

г. Krasnodar, Russia

Петровский Вадим Артурович, профессор, доктор психологических наук, ректор Института консультативной психологии, профессор департамента психологии факультета социальных наук НИУ «Высшая школа экономики», ординарный профессор НИУ ВШЭ, Член-корреспондент Российской академии образования

г. Москва, Россия

Пименова Марина Владимировна, доктор филологических наук, профессор, ректор ЧОУ ВО Институт иностранных языков,

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0001-5918-974X>,

Scopus Author ID: 46861241300

Санкт-Петербург, Россия

Позднякова Оксана Константиновна, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Самарский государственный социально-педагогический университет Самара. Россия

Поорова Эдита, доктор (теория обучения английского языка и педагогика высшего учебного заведения), зам. декана факультета социальных наук по международным связям Университета Св. Кирилла и Мефодия в г. Трнаве

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0001-9877-1118>

г. Трнава Словакия

Приступа Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор. Зав. кафедры педагогики и психологии семейного образования. Институт «Высшая школа образования», Московский педагогический государственный университет

Scopus AuthorID: 57093990600

г. Москва, Россия

Сухомлинова Марина Валерьяновна, профессор, кандидат педагогических наук, доктор социологических наук, Международный языковой бизнес-сервис ESZETT, член Российского профессорского собрания, член Общества социологов России

г. Аннандейл, шт. Вирджиния, США

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>

Слободчиков Илья Михайлович, профессор, доктор психологических наук, член – корр. РАЕН, зав. лабораторией инновационной деятельности ФГБНУ "Институт изучения детства, семьи, и воспитания Российской Академии Образования", декан факультета психологии Московской Международной Академии

г. Москва, Россия

Уразалиева Гульшат Кулумжановна, кандидат философских наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7976-7527>

Scopus AuthorID: 6505920534

г. Москва, Россия

Файн Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая отделом педагогического менеджмента, Областное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации педагогических работников» (ОГАОУ ДПО «ИПКПР»), Заслуженный работник образования ЕАО. Почётный работник общего образования РФ, член-корреспондент Международной Академии педагогического образования (МАНПО); действительный член Российской академии социальных наук (РАСН); руководитель общественной организации «Педагогическая Ассоциация Еврейской автономной области»

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>

г. Биробиджан, Еврейская автономная область, Россия

Федотенко Инна Леонидовна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Член Учредительного Совета Ассоциации Профессоров Славянских стран (АПСС София, Болгария), Член-корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО) Почетный работник высшего профессионального образования

ORCIDID :<https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>

Scopus Author ID: 8450839800

г. Тула, Россия

Халилов Тимур Александрович, кандидат политических наук, доцент, Кубанский государственный университет, член Экспертного совета Федерального агентства по делам национальностей РФ

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5806-0351>

г. Краснодар. Россия

Щербина Анна Ивановна, кандидат педагогических наук, кафедра педагогики и психологии семейного образования. Институт «Высшая школа образования», Московский педагогический государственный университет

ORCIDID:<https://orcid.org/0000-0002-7667-973X>

г. Москва, Россия

Якушкина Марина Сергеевна, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией теории формирования образовательного пространства Содружества Независимых Государств, Санкт-Петербургский филиал Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-9807>

Scopus AuthorID: 57200566200

г. Санкт-Петербурге, Россия

Editorial Council

Chief Editor

Kirill A. Litvinov, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Krasnodar Multidisciplinary Institute of Continuing Education
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8804-1525>
Krasnodar, Russia

Scientific Editor

Vladlen K. Ignatovich, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Krasnodar, Russia

Vera P. Bederkhanova, Professor, doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of social work, psychology and pedagogy of higher education, Kuban state University (KubSU). Corresponding member of the Academy of Acmeological Sciences
Krasnodar, Russia

Olga L. Byessonova, Doctor of Philology, Professor, Head of English Philology Department, Donetsk National University, Donetsk, Ukraine; Professor of the British and American Studies Department, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>
Trnava, Slovakia

Nadezhda O. Blaikh, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Social Work North Ossetian state University named after K.L. Khetagurov, Honored worker of Science and Education, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Vladikavkaz
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6715-9185>
Vladikavkaz, Republic of North Ossetia-Alania, Russia

Nikolay I. Bugaev, Candidate of Philological Sciences, Institute for the Development of Education and Further Training S.N. Donskoy-II; Information and educational center "Circle (" Ergiyir ")".
Yakutsk, Russia

Tatyana Budaeva, Candidate of Pedagogical Sciences, First Secretary of the Russian Embassy in Mongolia, Deputy head of the representative office of Rossotrudnichestvo in Mongolia, Deputy Director of the Russian center for science and culture in Moscow
Ulaanbaatar, Mongolia

Larisa V. Bykasova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, General Pedagogic Department, Rostov State Economic University (RINE), Chekhov Taganrog Institute (branch)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4866-1222>

Taganrog, Russia

Lubica Vareckova, Doctor of Philosophy, Institute of Management, Saint Cyril and Methodius University in Trnava,

Scopus Author ID: 57214638078

Trnava, Slovakia

Elena V. Gelyasina, PhD in Pedagogy, Associate Professor. Head of the Department of Pedagogy, Private Methods and Education Management

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

Vitebsk, Belarus

Vera S. Elagina, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of branch of the Military Training and Research Center of the Air Force «Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukorovsky and Yu. A. Gagarin», Chelyabinsk, (FFUNC VVS «VVA»).

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>

Chelyabinsk, Russia

Svetlana S. Ignatovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Krasnodar, Russia

Vladimir T. Kudryavtsev, Doctor of Psychology, Professor, UNESCO Chair "Cultural and Historical Psychology of Childhood" of the Moscow State Pedagogical University

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9283-6272>

Moscow, Russia

Andrei E. Levitsky, Doctor of philological Sciences, Professor, Deputy Dean of the faculty of foreign languages for scientific work, Professor, Department of linguistics, translation and intercultural communication of the faculty of foreign languages and regional studies Moscow state University named after M. V. Lomonosov

Moscow, Russia

Aliya S. Mambetalina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department of ENU. L. Gumilyov,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4158-8368>

Scopus Author ID: 55704832000

Nur-Sultan, Kazakhstan

Grigory M. Nikitin, Associate Professor, Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Philosophy of the Kuban State Agrarian University named after I. T. Trubilin

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>

Krasnodar, Russia

Regina V. Patyukova, Doctor of Philology, Professor of Advertising and Public Relations, Kuban State University, Corresponding Member of the Academy of Ped. and Social Sciences.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5702-1150>

Scopus Author ID: 57189048277

Researcher ID (Web of Science): j-8436-2016

r. Krasnodar, Russia

Vadim A. Petrovskii, Doctor of Psychology, Professor, Rector of the Institute of Consultative Psychology, Professor of the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences of Higher School of Economics, ordinary Professor of HSE, corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Moscow, Russia

Marina V. Pimenova, Doctor of Philology, Professor, Rector of the Institute of Foreign languages,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5918-974X>

Scopus Author ID: 46861241300

Saint Petersburg,

Oksana K. Pozdnyakova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Samara State Social Pedagogical University

Samara, Russia

Elena N. Pristupa, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Family Education. Institute Higher School of Education, Moscow State Pedagogical University

Scopus Author ID: 57093990600

Moscow, Russia

Marina V. Sukhomlinova, Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Sociological Sciences.

International Language Business Service "ESZETT".

The Member of the Professor's Assembly and the Member of the Sociologists' Society in Russia.

Annandale, Virginia, USA

Iliia M. Slobodchikov, Professor, Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Head. laboratory of Innovative Activity of the Institute for the Study of Childhood, Family, and Education of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology of the Moscow International Academy

Moscow, Russia

Gukshat K. Urazalieva, Candidate of Philosophy, Associate Professor, Russian state University for the Humanities

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7976-7527>

Scopus Author ID: 6505920534

Moscow, Russia

Tatyana A. Fayn, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogical Management, Regional state Autonomous educational institution of additional professional education "Institute of advanced training of pedagogical workers "(OGAOU DPO "IPKPR"), Honored worker of education of the Jewish Autonomous region. Honorary worker of General education of the Russian Federation. Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science" (MANPO); full member of the Russian Academy of social Sciences (RASS). head of the public organization "Pedagogical Association of the Jewish Autonomous region»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>

Birobidzhan, Jewish Autonomous region, Russia

Inna L. Fedotenko, Professor, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Member of the Founding Council of the Association of the Professors from Slavonic Countries (APSC, Sofia, Bulgaria). Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science" (MANPO)

Honorary Worker of Higher Professional Education,

ORCID ID :<https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>

Scopus Author ID: 8450839800

Tula, Russia

Timur A. Khalilov, Candidate of Political Sciences, Associate Professor, Kuban State University, Expert of the Russian Federal Agency for Nationalities

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5806-0351>

Krasnodar, Russia

Anna I. Scherbina, Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Pedagogy and Psychology of Family Education. Institute Higher School of Education, Moscow State Pedagogical University

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7667-973X>

Moscow, Russia

Marina S. Yakushkina, Doctor of Pedagogics, the Head of the Laboratory, The Branch of The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education», in St. Petersburg,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-9807>

Scopus Author ID: 57200566200

St. Petersburg, Russia

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

<i>Теория и методика обучения и воспитания</i>		<i>Method softtraining and education</i>	
Алферовская Д.К., Игнатович В.К. г. Краснодар, Россия		D.K. ALferovskaya, V.K. Ignatovich Krasnodar, Russia	
Образовательная среда ДОУ как система психолого-педагогических условий развития игровой деятельности старших дошкольников	13	Educational environment of a preschool educational institution as a system psychological and pedagogical conditions for developing the game activity of senior preschoolers	
Игнатович В.К., Николаева П.Ю., Пономарева Е.Ф. г. Краснодар, Россия		V.K. Ignatovich, P.Yu.Nikolaeva, E.F. Ponomareva Krasnodar, Russia	
Моделирование локального образовательного пространства профессионального самоопределения старшеклассников в общеобразовательной школе	23	Modeling of the local educational space of professional self-determination of high schools in a general education school	
Иноземцева З.В., Игнатович С.С. г. Краснодар, Россия		Z.V. Inozemtseva, S.S. Ignatovich Krasnodar, Russia	
Взаимосвязь развития речи и творческого воображения детей дошкольного возраста: методы и результаты эмпирического исследования	35	The relationship between the development of speech and creative imagination of children of preschool age: Methods and results of empirical research	
Кондратьева В.Б. г. Краснодар, Россия		V.B. Kondratyeva Krasnodar, Russia	
Использование математических схем и таблиц при изучении тем «квадратные неравенства»	56	Using math schemes and tables when studying the topics "quadratic inequalities"	
Мандрыкина В.А., Игнатович С.С. г. Краснодар, Россия		V.A. Mandrykina, S.S. Ignatovich Krasnodar, Russia	
Особенности отношения ко лжи в подростковом возрасте	67	Specifics of adolescents' attitude towards deception	
<i>Медиация в профессии</i>		<i>Mediation in the Profession</i>	
Попов П.П. г. Балашиха, Московская обл., Россия		P.P. Popov Balashikha, Moscow region, Russia	
Бондарева П.Г. г. Краснодар, Россия		P.G. Bondareva Krasnodar, Russia	
Анализ эффективности современных методов повышения креативности в группе	81	Analysis of the effectiveness of modern methods of increasing creativity in the group	
<i>Психологические науки</i>		<i>Psychological Sciences</i>	
Антоненко К.С., Игнатович С.С. г. Краснодар, Россия		K.S. Antonenko, S.S. Ignatovich Krasnodar, Russia	
Детско-родительские отношения как фактор психического развития ребенка в раннем детстве	92	Child-parent relationships as a factor of the mental development of a child in early childhood	

Бондарева П.Г. г. Краснодар, Россия	103	P.G. Bondareva Krasnodar, Russia
Особенности формирования образа «Я» в подростковом возрасте		Features of the formation of the image of "I" in adolescence
Дурасова Е.А. г. Краснодар, Россия	109	E.A. Durasova Krasnodar, Russia
Креативный потенциал психологиче- ской игры		Specifics of adolescents' attitude towards deception
Игнатович В.К., Алехина О.М., Василевская А.О. г. Краснодар, Россия	115	V.K. Ignatovich, O.M. Alekhina, A.O. Vasilevskaya Krasnodar, Russia
О роли подвижных игр в психическом развитии подростков		On the role of outdoor games in the mental development of adolescents
Капустина К.О. г. Краснодар, Россия	124	K.O. Kapustina K.O. Krasnodar, Russia
Динамика эмоциональной устойчивости студентов-психологов на протяжении периода адаптации		Dynamics of emotional stability of psycholo- gy students during the adaptation period
Курочкина В.Е., Васильева М.И. г. Краснодар, Россия	139	V.E. Kurochkina, M.I. Vasileva M.I. Krasnodar, Russia
Смысло-жизненные ориентации подростков с аутоагрессивным поведением		The meaning-of-life orientations of teenagers with self-aggressive behavior

*Теория и методика обучения и воспитания
Method softtraining and education*

Научная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-13-22

УДК 37.01

Дарина Константиновна Алферовская

Кубанский государственный университет

Россия, г. Краснодар

<http://orcid.org/0000-0003-1112-188X>

darina.alferovskaya@gmail.com

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет

Россия, г. Краснодар

<http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

vign62@mail.ru

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДОУ КАК СИСТЕМА
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация: В статье приводится сущность понятия «развивающая среда дошкольной организации», которое в литературе изучено достаточно обширно. Охарактеризована организация предметно-пространственной развивающей среды с учетом ФГОС ДО. Показано, что предметно-пространственная развивающая среда является открытой и незамкнутой системой, поддающейся корректировке и развитию. Выделены подходы к изучению предметной среды: исторический, эстетический, архитектурно-дизайнерский, экономический, социологический, социально-психологический, технико-технологический, средовой, специально-педагогический подходы. Отмечено, что проектирование игрового пространства как социокультурной развивающей среды способствует совершенствованию сфер развития ребёнка, что в последующем будет определять успешность самоактуализации и возможность ребёнку самостоятельно решать задачи. Подчеркнуто, что среда даёт возможность не только учиться и развиваться, корректировать девиации, но и просто играть. Были сделаны выводы о необходимости разработки модели игрового пространства, в соответствии с возрастными особенностями развития ребёнка, его потребностями, интересами, склонностями.

Ключевые слова: развивающая среда, игровое пространство, социализация, самоактуализация, познавательное развитие, воображение, образ «Я»

Для цитирования: Алферовская Д.К., Игнатович В.К. Образовательная среда доу как система психолого-педагогических условий развития игровой деятельности старших дошкольников // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том. 4. № 3. С. 13-22.
DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-13-22

Original article

Darina K. Alferovskaya

Kuban State University
Russia, Krasnodar

<http://orcid.org/0000-0003-1112-188X>
darina.alferovskaya@gmail.com

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University
Russia, Krasnodar

<http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
vign62@mail.ru

EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION AS A SYSTEM PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING THE GAME ACTIVITY OF SENIOR PRESCHOOLERS

Abstract. The article describes the essence of the concept of "developing environment of preschool organization", which has been studied extensively in the literature. The organization of the subject-spatial developmental environment, taking into account the Federal State Educational Standard, is characterized. It is shown that the subject-spatial developmental environment is an open and open system, amenable to adjustment and development. The approaches to the study of the subject environment are highlighted: historical, aesthetic, architectural and design, economic, sociological, socio-psychological, technical and technological, environmental, special-pedagogical approaches. It is noted that the design of the play space as a socio-cultural developing environment contributes to the improvement of the child's developmental spheres, which in the future will determine the success of self-actualization and the child's ability to independently solve problems. It was emphasized that the environment makes it possible not only to learn and develop, to correct deviations, but also to simply play. Conclusions were made about the need to develop a model of the play space, in accordance with the age characteristics of the child's development, his needs, interests, inclinations.

Keywords: developing environment, play space, socialization, self-actualization, cognitive development, imagination, the image of "I"

Forcitation: Alferovskaya D.K., Ignatovich V.K. Educational environment of a preschool educational institution as a system psychological and pedagogical conditions for developing the game activity of senior preschoolers. *Pedagogy: history, prospects*. 2021. Vol. 4. no. 3. PP. 13-22. (In Russ.)

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-13-22

Образовательная среда ДОУ как система психолого-педагогических условий представляет собой упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение и воспитание [1]

Развивающей средой дошкольной организации выступает совокупность условий, влияющих на всестороннее развитие ребёнка в условиях дошкольного образовательного учреждения, его физическое и психическое здоровье, успех и продуктивность его дальнейшего образования, деятельность всех участников образовательного процесса в ДОУ [2].

Структура развивающей среды непосредственно отражает ее структуру и содержание в процессе воспитательно-образовательной деятельности. В этом процессе и происходит развитие ребёнка. Для организации воспитательно-образовательной деятельности необходимо наличие предметов самостоятельной и совместной деятельности, разделение на зоны, возможность изменения предметного пространства, наличие игровых зон.

Отталкиваясь от ФГОС ДО и общеобразовательной программы предметно-пространственная развивающая среда создаётся с учетом индивидуальных потребностей, возможностей, интереса, уровня активности каждого ребенка [3].

Предметно-пространственная развивающая среда дошкольного образовательного учреждения обеспечивает образовательный потенциал пространства групповой комнаты, материалов, оборудования и инвентаря для всестороннего развития детей, их охраны, обеспечивает учёт индивидуальных особенностей и коррекции развития детей, обеспечивает возможность общения и совместной деятельности детей, их уединения. Также отметим возможность обеспечения различных программ с учётом применения инклюзивного образования, климатических, культурных, национальных условий.

Организация предметно-пространственной развивающей среды строится с учетом ФГОС ДО так, чтобы дать возможность развивать индивидуальность каждого ребёнка с учетом его индивидуальных потребностей, возможностей, интереса, уровня активности с наибольшей эффективностью. Грамотно организованная предметно-пространственная развивающая среда даёт возможность взрослым способствовать гармоничному развитию ребёнка, воссоздавая положительную эмоциональную атмосферу в группе, проводив игры и занятия способствующие самостоятельной игровой деятельности с последующим усложнением содержания [3].

К основным функциям предметно-пространственной развивающей среды относятся образовательная, развивающая, воспитывающая и стимулирующая функции.

В ходе организации предметно-игровой деятельности ребенка в развивающей среде дошкольного образовательного учреждения, по мнению С.Л. Новоселовой, Е.В. Зворыгиной у дошкольников развиваются: социальный игровой опыт; коммуникативный игровой опыт; деятельностный игровой опыт; информационный игровой опыт; здоровьесберегающий игровой опыт [4].

Грамотно создавая развивающую среду, взрослые тем самым побуждают ребёнка к предметно-игровой деятельности, его самостоятельности, ответственности и инициативе.

Особое внимание изучению среды в своих работах уделял В.А. Ясвин, который при анализе образовательных сред прошлого, отталкивался от работ таких

авторов как Я.А. Коменский, Я. Корчак, Д. Локк, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо.

В.А. Ясвин пришел к выводу, что образовательная среда, её влияния и условия влияют на формирование детей, они стремительнее развиваются, чем их предшественники. Также он отметил что такие дети рано начинают ощущать потребность в новых впечатлениях [5].

Рассмотрим работы Ж.Ж. Руссо. Анализируя исследования он пришел к пониманию того, всё, что мы не имеем с рождения, предоставляется нам во время воспитания, то есть, роль предметов в жизни ребёнка достаточно важна, так она способствует их развитию (физическому, психическому, культурному) в процессе его взросления [6].

М. Монтессори отмечает, что начиная с дошкольного возраста детям необходимо помогать справляться с возникающими у них трудностями, тем самым у ребёнка без искажений сложится реальная картина мира и взаимодействия с людьми, их взаимоотношениями. Отталкиваясь от этого, можно сделать вывод, что именно взрослый, обладающий определёнными знаниями, умениями и навыками, может качественно оказать помощь ребёнку [7].

Важно отметить, что предметно-пространственная развивающая среда является открытой и незамкнутой системой, поддающейся корректировке и развитию. Среда не только развивает, но и развивается, ее необходимо пополнять и обновлять, приобщая ее к новообразованиям возрастной группы.

Таким образом, в процессе создания предметно-пространственной развивающей среды всех групп дошкольного образовательного учреждения, необходимо учитывать психологические основы гармоничного взаимодействия всех участников образовательного процесса, психологические особенности возрастной группы, дизайн и эргономику в дизайне пространства в ДОУ.

К требованиям ФГОС ДО к предметно-пространственной развивающей среде относятся [3]:

1. Полифункциональность материалов.
2. Доступность предметной среды.
3. Трансформируемость пространства.
4. Вариативность среды.
5. Безопасность среды.

Организация предметно-пространственной развивающей среды в ДО с учетом ФГОС создаётся с учетом индивидуальных потребностей, возможностей, интереса, уровня активности каждого ребенка, чтобы дать возможность наиболее эффективно развивать и формировать индивидуальность каждого ребёнка.

Предметно-пространственная развивающая среда формируется таким образом, чтобы каждый ребёнок мог свободно заниматься тем, что ему интересно. Именно поэтому необходимо обогащать среду элементами, способствующими познавательной, эмоциональной и двигательной деятельности детей. Зонирование пространства и размещение предметов по секторам стимулирует групповую и подгрупповую деятельность. Обязательными в оборудовании являются развивающие игры, игрушки, модели, увеличительные стёкла, сосуды, весы, предметы

опытно-поисковой работы. Предметную среду также необходимо обогащать предметными материалами [8].

Активный сектор предметно-пространственной развивающей среды занимает самую большую часть в группе. Сектор включает центр игры, двигательной активности, конструирования и музыкально-театрализованной деятельности [9].

Спокойный же сектор включает центр книги, отдыха и природы.

Рабочий сектор занимает четверть от всей группы, в данной части размещено оборудование для совместной и регламентированной деятельности.

Между всеми частями имеются условные границы, которые зависят от конкретных задач. В одной части могут находиться одновременно все дети, так как они активно присоединяются к деятельности и интересам других детей. Рабочий сектор подразделяется на три центра [10]:

1. Центр продуктивной и творческой деятельности.
2. Центр исследовательской и познавательной деятельности.
3. Центр моторики и правильной речи.

Предметно-пространственную развивающую среду необходимо также наполнять материалами, учитывающими интересы мальчиков и девочек как в труде, так и в игре. Отметим, что данные материалы будут различаться. Так, например, предметную среду стоит основать как инструментами для работы с деревом, деталями военной формы, предметами обмундирования, техническими игрушками, схемами строения машин, так и инструментами для работы с рукоделием, украшениями, одеждой, сумочками, инвентарем парикмахерской, кухни.

Именно насыщенная предметно-пространственная развивающая среда является основой для формирования и проведения содержательно наполненной, увлекательной и развивающей каждого ребёнка. Именно такая среда является средством формирования гармоничной личности ребёнка, из которого ребёнок может получать новые знания и социальный опыт.

Общество развивается со стремительной скоростью. В настоящее время под смыслом института образования понимается выполнение функции социализации личности, включающих успешное овладение социальными компетенциями. При таких условиях личность без проблем сможет интегрироваться в общественные группы.

Изменение образования должно начинаться ещё с ДОУ, с дошкольного воспитания, именно в дошкольном возрасте начинает формироваться образ «Я», продуктивные виды деятельности, произвольное поведение. Перечисленные качества, несомненно, важны в старшем возрасте, но закладываются они ещё в дошкольном возрасте.

Преобладание позиции «Общество и Я» определяет готовность школьников-подростков воспринимать окружающий мир как заданную извне культурную форму усвоения, требующую проявлять активность. Подростки в свою очередь ориентированы на использование доступных им методов действия, чтобы изменить этосостояние объекта, то есть преобразовать его. Таким образом подростки формируют свою картину мира, в которой проектируются его модели поведения в будущем, также происходит его самоактуализация [11].

Многие авторы обозначают в своих работах стремление к самоактуализации, так А. Маслоу в своих работах говорил о врожденной потребности к самоак-

туализации, Ш.А. Амонашвили – о страсти к развитию», М. Монтессори – о строителе самого себя.

Проектирование игрового пространства как социокультурной развивающей среды способствует совершенствованию сфер развития ребёнка, что в дальнейшем будет определять успешность самоактуализации и возможность ребёнку самостоятельно решать задачи. В педагогической же литературе социализация трактуется в функционально-технологическом аспекте [12].

В процессе социализации процедура образования, нормы поведения, религия уступают воздействию материально-предметной, предметно-вещной среды. Связано это с постоянством действия предметной среды, как фактора социализации, изолироваться от которого практически невозможно. Внешняя среда воздействует на нас как позитивно, так и негативно. Анализ литературы по данной тематике показывает представление вещей и их комплексов, как объект многоаспектного исследования.

Выделяют исторический, эстетический, архитектурно-дизайнерский, экономический, социологический, социально-психологический подходы к изучению предметной среды. Однако, данную классификацию можно ещё дополнить.

Специальный технико-технологический подход. Данный подход включает изучение специфических задач и алгоритма разработки вещей и их комплексов.

Социально-педагогический подход. Данный подход исследует вещную среду для процесса формирования человека в вещной среде и средствами вещной среды.

Средовой подход. Данный подход представляется методологическим принципом исследования. Существует недооценка роли внешней среды предметно-пространственного окружения, материально-общественной и материально индивидуальной атрибутики. Отметим, что целью процесса социализации также должно стать формирование условий для самоактуализации человека, исходя из этого можно выделить проблему педагогического дизайна.

Объектом педагогического дизайна должен стать предметно-вещный мир, включаемый в социальную сферу ребенка и формирующий целостное (интегративное, синтетическое) развитие ребенка.

В одной из своих работ О.М. Дьяченко писал: «Овладевая вещью, то есть, обучаясь непосредственно удовлетворять свои потребности, ребенок усваивает (и присваивает) общественное значение, превращая его в личностный смысл, усвоить общественное значение нельзя без действия, ведь только практическое употребление вещи как средства достижения цели раскрывает ее значение». Отталкиваясь от его слов, можно сделать вывод, что в процессе создания среды социализации, идентификации, как условием данной формы социализации, необходимо руководствоваться основными мотивами: субъектность, индивидуальность, социальность, творчество [13].

В таких условиях социализации ребёнок не просто адаптируется к окружающей среде, подстроиться к ней, а станет ее «хозяином». Исходя из этого в основе процесса идентификации ребёнка должно быть событие, которое бы связывало внутреннее противоречие, способствующее развитию общности, в которой каждый может самоопределиться.

Вещно-предметная игровая среда должна должна предоставлять возможности для:

- раннего развития сенсомоторных функций;

- развития высших психических функций с учетом возрастных периодов;
- формирования Я-концепции, самоактуализации ребенка;
- развития социальной компетентности;
- адекватного соотношения обучения и психологического развития ребенка.

Таким образом, мы видим, что развивающее обучение создаёт зону ближайшего развития, которая, в свою очередь, необходима для дальнейшего обучения и психического развития ребёнка. Такие понятия как ассамблеиное взаимодействие ребенка и вещная среда в совокупности позволяют говорить о роли предметов как в качестве предметного мира жизнедеятельности ребёнка, так и его социального функционирования. Только в этом случае последовательно будут идти социальная предметность, социальное функционирование, социальные коммуникации и социальные качества личности.

Особое место среди значимых, мотивированных видов деятельности занимает игра. Она является самоценной деятельностью, которая даёт возможность ощутить свободу, власть, проиграть модели отношений, действий, достичь состояния комфорта [14].

Путём социально-личностного развития представлен путь от аффективных реакций к высшим эмоциям и чувствам. Социализация же напрямую связана с развитием эмоциональной сферы ребенка.

Общение, предметная деятельность и игра изначально представляют собой формы совместной деятельности взрослого и ребёнка. Именно социализация позволяет сформироваться иерархии мотивов, которые обеспечивают смысловой уровень регуляции.

Мотивы, возникающие в связи с усвоением и принятием норм поведения, имеют важное значение. Когнитивная и эмоциональная сфера неразрывно связаны друг с другом. Высокий уровень когнитивной сферы соответствует высокому уровню развития эмоциональной сферы.

Основным моментом в определении социально-личностного развития ребенка выступает общение. Именно в процессе общения ребёнок ориентируется на реакции другого человека и корректирует своё поведение для дальнейшего взаимодействия.

Проанализировав вышесказанное можно сделать вывод, что окружающая среда является организованным образовательным пространством, внутри которого происходит обучение и воспитание ребёнка. В рамках дошкольной организации под средой понимается совокупность условий, влияющих на всестороннее развитие ребёнка, его физическое и психическое здоровье, успех и продуктивность его дальнейшего образования, деятельность всех участников образовательного процесса в ДОУ. Исходя из этого необходимо разработать модель игрового пространства, в соответствии с возрастными особенностями развития ребёнка. Игровая деятельность является социокультурной практикой ребёнка, предметно-вещной среды. Все это способствует формированию и развитию социально-личностной сферы.

Предметно-пространственная развивающая среда должна быть вариативной, доступной, трансформируемой, безопасной и полифункциональной. Среда даёт возможность не только учиться и развиваться, корректировать девиации, но и просто играть.

Отметим, что среда так-же способствует познавательному развитию, что представляет собой важную сторону становления его психики. Отметим, что в

каждом возрасте на передний план выступают различные психические функции. Сделаем вывод о том, что развитие ребёнка можно рассматривать как последовательное развитие психических процессов: восприятие, память, мышление, воображение. Условием же развития выступает внимание. Становление всех этих процессов происходит в рамках предметно-пространственной развивающей среды [15].

Исходя из этого необходимо разработать модель игрового пространства, в соответствии с возрастными особенностями развития ребёнка. Игровая деятельность является социокультурной практикой ребёнка, предметно-вещной среды. Все это способствует формированию и развитию социально-личностной сферы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Левитан М. П. Проектный подход к управлению качеством дошкольного образования в дошкольной образовательной организации // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – № 2. – С. 86–88.
2. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики. – Москва: Смысл, 2020.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден и введен в действие Приказом Министерства образования от 17 октября 2013 года № 1155 «Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования». – Москва: Стандартинформ, 2015.
4. Новосельцева, А. А., Ворфоломеева О. А. Ребёнок в мире общения // Педагогика и современность. – 2012. – № 2. – С. 63–65.
5. Филиппова, Л. В., Волкова И. В., Дрягалова Е. А. Проектирование игрового пространства в образовательной среде дошкольного образовательного учреждения // Мир психологии. – 2015. – № 1. – С. 235–249.
6. Руссо, Ж. Ж. Воспитание здорового образа жизни дошкольника. – Москва: Педагогика, 1981.
7. Монтессори, М. Мой метод. Руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет. – Москва: Центрполиграф, 2020.
8. Урбанская, М. В. Образовательная среда как фактор формирования готовности ребенка к обучению в условиях предшкольного образования: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Урбанская Маргарита Викторовна; Институт педагогического образования. – Санкт-Петербург, 2010. – 211 с.
9. Шапошникова, С.В. Групповые традиции в детском саду. – Волгоград: Учитель, 2009.
10. Федина, Н.В. Программа «Успех». – Москва: Просвещение, 2015.
11. Игнатович В.К., Игнатович С.С. Диагностика степени сформированности компетенции студента в области дизайна, как неотъемлемое средство построения студентом индивидуального маршрута обучения / В.К. Игнатович, С.С. Игнатович // Европейский журнал современного образования. – 2015. – № 13. – URL: <http://www.ejournal1.com/ru/archive.html?number=2015-09-30-09:58:57&journal=13>.
12. Кириллова, Г.Д. Развитие воображения в дошкольном детстве. – Орел: МП «Простор», 1992.
13. Дьяченко, О.М. Развитие воображения дошкольника. – Москва: Мозаика-Синтез, 2007.

14. Абрамова, Г.С. Практическая психология / Г.С. Абрамова. – Москва: Академический проект, 2003.
15. Алферовская Д.К., Игнатович В.К.. Сущность понятия «Творческое воображение» и его изученность в научной литературе /Д.К. Алферовская, В.К. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – № 5. – URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/138/128>.

REFERENCES

1. Levitan M.P. Project approach to quality management of preschool education in a preschool educational organization. *Baltic Humanitarian Journal*. 2018. № 2. P. 86–88.
2. Leontiev A. N. *Problems of the development of the psyche*. Moscow: Meaning, 2020.
3. Federal state educational standard of preschool education. Approved and put into effect by the Order of the Ministry of Education dated October 17, 2013 No. 1155 "On the approval of the federal state standard for preschool education." Moscow: Standardinform, 2015.
4. Novoseltseva A.A., Vorfolomeeva O.A. Child in the world of communication. *Pedagogy and modernity*. 2012. № 2. P. 63–65.
5. Filippova L.V., Volkova I.V., Dryagalova E.A. Designing game space in the educational environment of a preschool educational institution. *World of psychology*. 2015. № 1. P. 235–249.
6. Zh.Zh. Russo *Educating a healthy lifestyle for a preschooler*. Moscow: Pedagogy, 1981.
7. Montessori, M. *My method. A guide to raising children from 3 to 6 years old*. Moscow: Tsentropoligraf, 2020.
8. Urbanskaya, MV *Educational environment as a factor in the formation of a child's readiness for learning in preschool education: specialty 13.00.01 "General pedagogy, history of pedagogy and education"*: dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Urbanskaya Margarita Viktorovna; Institute of Pedagogical Education. St. Petersburg, 2010. 211 p.
9. Shaposhnikova S.V. *Group traditions in kindergarten*. Volgograd: Teacher, 2009.
10. Fedina N.V. *Program «Success»*. Moscow: Education, 2015
11. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S. Diagnostics of the degree of formation of a student's competence in the field of design, as an integral means of building an individual learning route by a student. V.K. Ignatovich, S.S. Ignatovich. *European Journal of Contemporary Education*. 2015. No. 13.
URL: <http://www.ejournal1.com/ru/archive.html?number=2015-09-30-09:58:57&journal=13>.
12. Kirillova G.D. *Development of imagination in preschool childhood*. Orel: MP "Prostor", 1992.
13. Dyachenko O.M *Development of the preschooler's imagination*. – Moscow: Mosaic-Synthesis, 2007.
14. Abramova G.S. *Practical psychology*. G.S. Abramov. Moscow: Academic project, 2003.
15. Alferovskaya D.K., Ignatovich V.K. The essence of the concept of "Creative imagination" and its study in scientific literature. D.K. Alferovskaya, V.K. Ignatovich. *Pedagogy: history, perspectives*. 2020. .No. 5. URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/138/128>.

Информация об авторах: Алферовская Дарина Константиновна, студент 4 курса, направление 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования» Кубанский государственный университет
Краснодар, Россия
<http://orcid.org/0000-0003-1112-188X>
darina.alferovskaya@gmail.com

Игнатович Владлен Константинович, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет
Россия, Краснодар
<http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
vign62@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Alferovskaya Darina Konstantinovna, 4rd year student, direction 44.03.02 "Psychological and pedagogical education", profile "Psychology of education" Kuban state University
Krasnodar, Russia
<http://orcid.org/0000-0003-1112-188X>
darina.alferovskaya@gmail.com

Ignatovich Vladlen Konstantinovich, associate professor, Ph.D. ped. Sci., Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
Kuban state University
Krasnodar, Russia
<http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
vign62@mail.ru
darina.alferovskaya@gmail.com

The author have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 09.05.2021
Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 22.06.2021
Принята к публикации / Accepted for publication: 25.06.2021

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts of interests.

© Алферовская Д.К. 2021

© Игнатович В.К. 2021

© «Педагогика: история, перспективы». 2021



Научная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-23-34

УДК37.02

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ЛОКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

<http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

vign62@mail.ru

Полина Юрьевна Николаева

Кубанский Государственный университет

г. Краснодар, Россия

polinaronpomarenko1908@gmail.com

Елена Федоровна Пономарева

Кубанский Государственный университет

г. Краснодар, Россия

lenu4ka8719@list.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме выявления и создания психологических и педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса профессионального самоопределения учащихся современных общеобразовательных школ. Цель статьи – обосновать недостаточность психолого-педагогических условий и стратегий профориентации в современной массовой школе и обосновать собственный подход к решению данной проблемы. Исследование проводилось методами анализа научной литературы, изучения педагогического опыта и имитационного моделирования. Предпринят анализ существующих моделей профориентации в общеобразовательных школах. Сделан вывод о том, что в них преобладают традиционные информационная и психодиагностическая стратегии профориентации, не обеспечивающих эффективности профессионального самоопределения учащихся в современном динамичном мире профессий. Обосновано, что главным противоречием выступает ориентация этих стратегий на выбор конкретных профессий, в то время как в современном мире наиболее востребованы надпрофессиональные, универсальные навыки и компетенции. Предложена авторская модель неформальной образовательной среды общеобразовательной школы, в условиях которой учащимися могут совершаться совместные продуктивные про-

фессионально ориентированные пробы. Показано, что совершение этих проб выступает необходимым условием эффективности профессионального самоопределения в современном мире. Охарактеризованы функциональные компоненты и этапы реализации предложенной модели.

Ключевые слова: локальное образовательное пространство, профессиональное самоопределение, совместные продуктивные пробы, психолого-педагогическое сопровождение, оптант

Для цитирования: Игнатович В.К., Николаева П.Ю., Пономарева Е.Ф. Моделирование локального образовательного пространства профессионального самоопределения старшеклассников в общеобразовательной школе// Педагогика: история, перспективы. 2021. Том. 4. № 3. С. 23-34.

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-23-34

Original article

MODELING OF THE LOCAL EDUCATIONAL SPACE OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOLS IN A GENERAL EDUCATION SCHOOL

Vladlen Konstantinovich

Kuban State University
Krasnodar, Russia

<http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
vign62@mail.ru

Polina Yurievna Nikolaeva

Kuban State University
Krasnodar, Russia

polinaponomarenko1908@gmail.com

Elena Fedorovna Ponomareva

Kuban State University
Krasnodar, Russia
leno4ka8719@list.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of identifying and creating psychological and pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the process of professional self-determination of students in modern general education schools. The purpose of the article is to substantiate the insufficiency of psychological and pedagogical conditions and vocational guidance strategies in modern mass schools and to substantiate their own approach to solving this problem. The research was carried out by methods of analysis of scientific literature, study of pedagogical experience and simulation. The analysis of existing models of vocational guidance in general education schools has been undertaken. It is concluded that traditional informational and psychodiagnostic strategies of vocational guidance prevail in them, which do not ensure the effectiveness of pro-

professional self-determination of students in the modern dynamic world of professions. It is substantiated that the main contradiction is the orientation of these strategies towards the choice of specific professions, while in the modern world, the most in demand are over-professional, universal skills and competencies. The author's model of the informal educational environment of a general education school is proposed, under conditions of which students can perform joint productive profession-oriented tests. It is shown that the performing these tests is a necessary condition for the effectiveness of professional self-determination in the modern world. Functional components and stages of implementation of the proposed model are characterized.

Keywords: local educational space, professional self-determination, joint productive tests, psychological and pedagogical support, optant

For citation: Ignatovich V.K., Nikolaeva P.Yu., Ponomareva E.F. Modeling of the local educational space of professional self-determination of high schools in a general education school. *Pedagogy: history, prospects*. 2021. Vol. 4. No. 3. PP. 23-34. (In Russ.)

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-23-34

Ранний юношеский возраст, в который вступают старшеклассники, – это период развития, наиболее благоприятствующий пониманию себя, своих индивидуальных способностей и составлению планов на будущее. Этот этап непосредственно связан с самоопределением, то есть определением себя в мире и своего места в обществе (И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, Д.И. Фельдштейн, Н.С. Пряжников и др.). У взрослеющего человека возникают новые степени свободы личного и профессионального выбора. Но выбор этот не всегда прост. Молодые люди сталкиваются с необходимостью решать вопрос о выборе профессии, еще не имея достаточного жизненного опыта. В первую очередь это относится к опыту принятия ответственных решений о своих жизненных планах и перспективах. Таким образом, возникает противоречие между потребностью в профессионально-личностном самоопределении и недостатком средств его осуществления. Профессиональное самоопределение личности предполагает наличие у него профессиональных и социально-значимых качеств, в значительной степени гарантирующих процесс продуктивной самореализации в профессии [1]. Помощь в его устранении призваны оказывать различные системы психолого-педагогической поддержки и профориентации. Однако в настоящее время исследователи проблем профориентации отмечают, что действующая система образования не соответствует современным требованиям, так как не может сформировать человека, способного быстро адаптироваться к меняющимся условиям нынешней действительности, к жизни и развитию в динамичном и изменчивом мире [2]. Во многом это связано с динамичными и глобальными изменениями, происходящими в мире современных профессий и трудовых отношений [3]. Для повышения эффективности профориентационной работы необходимо разработать новые подходы к проектированию систем обучения и психолого-педагогического сопровождения старшеклассников, становление учащегося как субъекта, способного к принятию и осуществлению самостоятельных решений в процессе построения траектории свое-

го личностного и профессионального развития в условиях высокой степени неопределенности окружающего мира.

В этой связи наблюдается тенденция выхода профориентации за рамки школьного обучения. В настоящее время активно разрабатываются модели профориентации в условиях летних образовательных лагерей [4], организации культурно-досуговой деятельности [5], в процессе дополнительного образования [6] и т.д. Однако большинство проблем организации эффективной профориентационной работы в общеобразовательных школах остаются нерешенными.

В настоящей статье предпринята попытка анализа состояния современной практики профориентации в общеобразовательной школе, выделены характеризующие ее противоречия и предложена модель профориентации, основанной на организации и психологическом сопровождении совместной проектной деятельности старшеклассников. Нами были использованы методы анализа научной литературы, изучения педагогического опыта и имитационного моделирования, осуществляемого в рамках проведения практических занятий с магистрантами психолого-педагогического направления профиля «Психологическое консультирование в образовании» Кубанского государственного университета. В ходе исследования была выдвинута гипотеза, согласно которой максимальная эффективность профориентации обеспечивается формированием в образовательном пространстве школы неформальной среды для совершения учащимися продуктивных допрофессиональных индивидуально-групповых проб в различных сферах социально ориентированной деятельности.

В качестве главного методологического основания выступает положение о том, что система профориентации является подсистемой общей системы трудовой подготовки школьников, непрерывного образования и воспитания, цель которых – всестороннее развитие личности, формирование духовной культуры подрастающего поколения [7, с. 103].

Анализ публикаций и педагогического опыта показывает, что массовая общеобразовательная школа, как и в прошлые времена, тяготеет, используя терминологию Н.С. Пряжникова, к «информационной» и «тестологической» стратегиям профориентации [8]. Эти стратегии ориентированы, с одной стороны, на информирование учащихся о востребованных профессиях и возможностях их получения, с другой стороны, на изучение индивидуальных особенностей, определяющих характер наиболее успешного профессионального выбора. Для этого используется достаточно много различных методик, опросников, которые используются для помощи учащимся определиться с выбором профессии. В качестве примера можно указать такие диагностические методики, как «Опросник профессиональных предпочтений» Дж. Холланда и методика «Анкета интересов». Дадим их краткую характеристику.

Опросник профессиональных предпочтений Дж. Холланда представляет собой простой способ изучения профессиональных склонностей [9] и позволяет соотнести склонности, способности и интересы личности с различными конкретными профессиями для более точного определения круга запросов в профессиональной сфере. В тесте содержатся 42 пары профессий, из которых необходимо выбрать наиболее подходящую, исходя из личностных способностей и возможностей. Методика позволяет определить принадлежность к одному из 6 типов: реалистический, интеллектуальный, социальный, артистический, предприимчивый, конвенциональный. Каждый тип личности является идеализацией, гипотетиче-

ской конструкцией для описания определённой группы людей, обладающих сходными личностными и профессиональными признаками.

Методика «Анкета интересов» [10] представляет собой 78 утверждений о различных видах занятий, на которые предлагается ответить одним из следующих утверждений: очень нравится; нравится, но не очень; затрудняюсь ответить; не нравится; совсем не нравится. По результатам диагностики определяются области деятельности (биология, физика и математика, химия, медицина, техника и строительство, экономика, филология, военные дело и спорт, история и юриспруденция, журналистика, педагогика, сфера обслуживания, искусство), к которым у пользователя проявляется интерес в той или иной степени. Данная методика также ориентирована, в первую очередь, на выбор школьниками профессий, соответствующих изучаемым в школе учебным дисциплинам, и не рассматривает профессии, находящиеся «на стыке» наук.

Эти и многие другие методики характеризуются выраженной ориентацией на выбор школьником конкретной профессии, которая, по мнению педагогов и психологов, должна стать главным делом его жизни. Эти взгляды отражают всеобщую установку, согласно которой, как, в частности, отмечает С.Х. Джигоев, профессиональное самоопределение определяется психологической готовностью учащегося именно к выбору профессии [11]. В этом, на наш взгляд, и состоит главное противоречие, характеризующее профориентационную работу в современной общеобразовательной школе. В этих представлениях не находят место именно те тенденции развития мира профессиональных отношений, на которые указывают сегодня многие эксперты. Так, в частности, А. Левенчук утверждает, что стремление выбрать и освоить какую-либо конкретную профессию «на всю жизнь» может стать фактором, существенно осложняющим процесс профессионального самоопределения в современном обществе: «Не задавайте себе вопроса: “Какой я профессии?”. Лучше подумайте о тех практиках, которыми вы можете заниматься, для выполнения которых у вас есть навыки и знания, а также хватает личностных компетенций. Тогда у вас не будет проблем “смены профессии” или “судьбоносного жизненного выбора”» [12].

В связи с тем, что современный мир профессий очень изменчив, ученику важно освоить не какую-то конкретную профессию, а сферы совместной деятельности. В таком случае, задача современной школы подготовить учеников, которые не просто обладают набором теоретических знаний, а тех, кто в дальнейшем сможет самостоятельно спроектировать индивидуальную профессиональную траекторию реализации и сделать по ней первые шаги.

В связи с этим, на сегодняшний день в современном образовании существует два наиболее важных подхода в обучении, а именно: формирование детско-взрослых команд как нового командного взаимодействия обучающихся и взрослых (педагогов, родителей, социальных партнеров) и формирование у учащихся надпрофессиональных компетенций.

В этой связи уместно обратиться к концепции Д. Сьюперу [13], которым были обозначены основные стадии профессионального развития: стадия роста или пробуждения, на которой выбор профессий происходит под влиянием фантазий, интересов и способностей; стадия «разведки» или исследования, включающая временное занятие, переходный период, в котором ненадежные решения переносятся на реальный мир работы или учебы, и «апробирование», когда выбор проверяется в реальном труде; стадия «упрочнения», на которой профессиональ-

ные планы субъекта обретают относительную стабильность. Нетрудно заметить, что в этих характеристиках фаз профессионального становления выбор профессии не является самодостаточным действием, носит сложный, разветвленный характер и вписан в общий контекст личностного развития.

Современный мир профессий весьма динамичен. Одни профессии исчезают, на их место приходят совершенно другие.

Эксперты, анализируя происходящее на рынке труда, утверждают, что к 2030 году появится около двухсот новых профессий. Радикальные перемены ждут более тридцати отраслей. И это будет толчком для создания специальностей, которых раньше не было.

Новому рабочему поколению придется абсолютно по-другому развивать навыки, чтобы в будущем успевать за изменениями профстандартов и быстро адаптироваться в предлагаемых обстоятельствах.

Кризис на рынке труда, вызванный коронавирусом, окончательно развенчал тезис «одна профессия на всю жизнь». Чтобы оставаться востребованным, работник XXI века должен постоянно учиться, осваивать новые компетенции и не бояться кардинально менять сферу деятельности.

Как отметил Дмитрий Судаков руководитель проекта «Атлас новых профессий»: «Навыки будущего — это навыки, которые пригодятся нам завтра. В завтрашнем мире тоже нужно будет уметь считать. Но успех будет зависеть и от того, сможет ли человек получить навыки 21-го века» [14].

По утверждению автора, для каждой специальности набор будет свой. Но наибольшее значение будут иметь так называемые надпрофессиональные навыки: системное мышление; навыки межотраслевой коммуникации; навыки менеджмента; программирование; клиентоориентированность; мультикультурность и мультиязычность; коммуникабельность; мультифункциональность; творческое начало.

В связи с тем, что современный мир профессий очень изменчив, ученику важно освоить не какую-то конкретную профессию, а сферы совместной деятельности. В таком случае, задача современной школы подготовить учеников, которые не просто обладают набором теоретических знаний, а тех, кто в дальнейшем сможет самостоятельно спроектировать индивидуальную профессиональную траекторию реализации и сделать по ней первые шаги. Нет смысла доказывать, что дидактическая система общеобразовательной школы не обеспечивает формирование этих навыков.

Предлагаемая нами модель неформальной образовательной среды профессионального самоопределения учащихся общеобразовательной школы базируется на принципах продуктивного пробного действия (Б.Д. Эльконин [15]), событийности образовательного пространства (В.М. Гребенникова, В.К. Игнатович [16]) и необыденности (В.В. Давыдов [17]). Согласно этим принципам, неформальная образовательная среда школы проектируется как объединенный общей идеей «веер» проектных микропространств, каждое из которых осваивается участниками совместной деятельности путем решения творческих задач, выводящих их за пределы обыденного сознания. Содержание этих задач моделирует многообразие современного общества. Так, в качестве предметности совместной творческой деятельности учащихся им может быть предложено создание «города будущего», в котором будут представлены самые различные, уже известные и еще неизвестные профессии. Конкретное содержание совместной деятельности

участников определяется путем моделирования задач, которые возникают у жителей по мере «оживления» этого города.

Функциональные компоненты предлагаемой модели соответствуют классическим представлениям о педагогической системе (Н.В. Кузьмина [18]), с позиций которых мы рассматриваем моделируемую неформальную образовательную среду. Учащийся (первый компонент) понимается нами как оптант, то есть, субъект выбора будущей образовательной траектории профессионализации, носитель потребности в профессионально-личностном самоопределении и творческой самореализации в будущей профессиональной деятельности. Педагог (второй компонент) в данном случае выступает в роли тьютора, то есть субъекта психолого-педагогического сопровождения собственного образовательного продвижения субъекта, открывающего перед ним новые перспективы своего личностного и профессионального становления и вступающего с ним в творческие субъект-субъектные взаимодействия. Цель этого взаимодействия (третий компонент) состоит в формировании готовности учащихся к выбору и успешному старту индивидуальной образовательной траектории профессионализации, обеспечивающей максимальное раскрытие своего творческого потенциала в социально ориентированной деятельности. Содержание образования (четвертый компонент) проектируется как предметность совместной творческой деятельности учащихся, на которой ими осуществляются продуктивные допрофессиональные пробы и определяется собственное смысловое отношение к будущей профессиональной деятельности. Способы педагогических коммуникаций (пятый компонент нашей модели) представляют собой продуктивные детско-взрослые коммуникации, в процессе которых педагог, как отмечает С.Д. Поляков, может занимать целый спектр различных профессионально-ролевых позиций: «жесткий руководитель», «генератор идей», «старший товарищ», «координатор отдельных идей и дел», «рядовой участник», «тайный советник», «наблюдатель», «психолог», «посторонний» [19, с. 11].

Деятельность по освоению этих микропространств осуществляется в три этапа. На первом (подготовительном) происходит выбор учащимися своих проектных детско-взрослых команд по реализации проектов, в наибольшей степени отвечающих их интересам и компетенциям. В рамках реализации этого этапа предполагается выбор учеником наставника, совместно с которым будут реализовываться следующие форматы взаимодействия: проведение видеоконференций, интерактивные образовательные игры, разработка и решение кейсов проектной и учебно-исследовательской деятельности.

На втором этапе осуществляется совместная творческая деятельность малых групп, направленная на реализацию проектов, обеспечивающих удовлетворение базовых потребностей жителей «города будущего». К таким потребностям могут быть отнесены: необходимость комфортного, современного жилья, обустройство экологической среды города, обеспечение информационной мобильности граждан, создание эффективной системы местного самоуправления и т.д. Соответственно содержание деятельности проектных команд включает в себя строительство новых зданий (разработка их макетов), благоустройство природных ландшафтов, законотворчество, здравоохранение и т.п. Так же в процессе обсуждения могут возникнуть направления, которые ранее не освещались, но столь

необходимы в современном мире. Это может быть синтез тех, которые уже известны, а может и что-то новое. Ученикам нужно будет выбрать одно из них для дальнейшей работы.

Например, ученики выбрали задачу проектирования «идеального» жилья, которое будет соответствовать всем требованиям комфортной жизни человека будущих времен. Для этого им нужно будет определить: какие материалы будут использоваться при строительстве и внутренней отделке, каким критериям они должны соответствовать, планировку жилья; будет ли это многоквартирный дом, либо дом «на земле» с участком; какое должно быть техническое оснащение этого жилья и т.д.

Для того чтобы прийти к общему видению и действительно дойти до этапа готового проекта потребуются все те надпрофессиональные навыки, которые так востребованы в современном мире. Так же ученикам предоставляется возможность сделать наглядный материал для демонстрации своих результатов работы.

Оценка данной работы осуществляется в форме защиты выполненного проекта, в качестве экспертов выступают наставники, преподаватели и сторонние наблюдатели (например, родители учащихся).

На третьем этапе осуществляется групповая рефлексия тех изменений личностного сознания, которые возникли в результате участия каждого ученика в совместной творческой деятельности. Учащимся необходимо ответить на главный вопрос: удалось ли им «побывать» в неизвестном ранее профессиональном будущем и осуществить на этой основе неформальный выбор будущей траектории профессионализации? Для этого должны быть организованы специальные ситуации, отвечающие общей логике и структурным компонентам рефлексии как особой аналитической «деятельности над осуществленной деятельностью». Так, коллектив исследователей под научным руководством А.А. Попова выделяет следующие шаги рефлексии:

- остановка (необходимо выйти из позиции субъекта деятельности и занять позицию внешнего аналитика);
- фиксация (выделение существенных явлений, характеризующих осуществленную деятельность);
- объективация (представление выделенных явлений в объективной форме, допускающей их «внешнее» рассмотрение и осмысление);
- остранение (рефлексивный взгляд на построенную картину деятельности как на что-то необычное, выходящее за рамки обыденных бытовых представлений);
- разработка новой схемы дальнейших действий [4].

В заключение еще раз подчеркнем, что предложенная модель неформальной образовательной среды выбора учащимися школы своей будущей индивидуальной траектории профессионализации в наибольшей степени ориентирована на поддержку процесса профессионального самоопределения учащихся общеобразовательной школы, не сводимого только к выбору будущей профессии. Главным результатом совершения совместных продуктивных профессионально ориентированных проб становится определение их субъектами своего целостного смыслового отношения к профессиональной деятельности как к главному средству личностного самовыражения и самоутверждения в предстоящей «взрослой» жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2002. 510 с.
2. Василькова И.В. ПрофорIENTATION старшекласников в России и зарубежных странах // Дальний Восток: наука, образование. XXI век: материалы международной научно-практической конференции : В 2 томах / науч. ред. А. А. Шумейко. Комсомольск-на-Амуре, 2003. С. 113-116.
3. Бауман З. Индивидуализированное общество / пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002. 390 с.
4. Попов А.А. Летний образовательный отдых детей в рамках компетентностного подхода: методическое пособие / Попов А.А., Глухов П.П., Луппа Г.М., Попова О.А. М.: ЛЕНАНД, 2016, 192 с.
5. Кыштымова Т.В., Блясова И.Ю., Максимовских А.Г. Сущность и специфика организации профорIENTATION старшекласников средствами культурно-досуговой деятельности // Символ науки: международный научный журнал. 2015. № 10-1. С. 171–174. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24392734>
6. Мамбеталина А. С. Дополнительное образование как важнейшая подсистема непрерывного образования // Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2018. Том. 1. No 2 с. 35 – 38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38233784>
7. Будаева Э.В. Проблемы самоопределения личности старшекласника в процессе профорIENTATIONной работы // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 1. С. 102–104. <https://elibrary.ru/item.asp?id=23088550>
8. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие. М.: Академия, 2003. 480 с.
9. Холланд Д. Опросник профессиональных предпочтений [Электронный ресурс] // azps.ru А. Я. Психология. URL: <http://azps.ru/tests/2/pfint.html> (дата обращения 16.05.2021 г.)
10. Овсянникова С. К. Организация профорIENTATIONной работы в школе: Методическое пособие. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. 362 с.
11. Джиоев С.Х. ПрофорIENTATION как форма содействия трудовой занятости: некоторые вопросы теории правового регулирования // Государство и право. 2005. № 11. С.39–46.
12. Фахрутдинов А. Закат профессий (интервью с экспертом А. Левенчуком) // eRazvitie.org [электронный ресурс] http://erazvitie.org/article/zakat_professij (дата обращения 01.06.2021 г.).
13. D. Super. A life-span, life-space approach to career development // Journal of Vocational Behavior. 1980,13, 382–398.
14. Судаков Д. Атлас новых профессий: перезагрузка профорIENTATIONции. [Электронный ресурс] <https://tiei.ru/wp-content/uploads/Atlas-novyih-professiy.pdf> (дата обращения 04.06 2021 г.).
15. Эльконин Б.Д. Педагогика развития: пробное действие как основа образования: доклад на IX конференции «Педагогика развития (Красноярск, 2002) [сайт]. URL: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_11/v11_elkonin.htm (дата обращения 25.01.2021).
16. Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С. Принцип событийности в организации социокультурных практик учащихся как проектных единиц их индивидуальных образовательных маршрутов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 5-1. С. 207–213. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24086322>

17. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
18. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Педагогика, 1989. 264 с.
19. Поляков С.Д., Ясницкая В.Р., Зимин С.Э. Цели современного воспитания. Личностно-ориентированное коллективное творческое дело. Серия Воспитание-96. Вып.1. Ульяновск: ИПК ПРО, 1996. 28 с.

REFERENCES

1. Klimov E.A. Psychology of Professional Self-Determination. Rostov-on-Don: Phoenix Publishing House, 2002. 510 p. (in Russ)
2. Vasilkova I.V. Vocational guidance for high school students in Russia and foreign countries. Far East: Science, Education. XXI century: proceedings of international scientific-practical conference: in 2 volumes, scientific ed. A.A. Shumeyko. Komsomolsk-on-Amur, 2003. PP. 113-116. (in Russ)
3. Bauman Z. Individualized society, translated from English under the editorship of V.L. Inozemtsev. Moscow: Logos, 2002. 390 p. (in Russ)
4. Popov A.A. Summer educational recreation for children within the framework of the competence approach: a methodological handbook. Popov A.A., Glukhov P.P., Luppa G.M., Popova O.A. Moscow: LENAND, 2016, 192 p. (in Russ)
5. Kyshtymova T.V., Blyasova I.Y., Maksimovskikh A.G. The essence and specificity of the organization of career guidance for high school students by means of cultural and leisure activities. Symbol of Science: International Scientific Journal. 2015. № 10-1. С. 171-174. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24392734> (in Russ)
6. Mambetalina A. C. . Supplementary education as the most important subsystem of continuous education. Pedagogy: yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol. 1. No 2. PP. 35 - 38. (in Russ) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38233784> (in Russ)
7. Budaeva E.V. Problems of self-determination of high school student's personality in the process of career guidance. Bulletin of Buryat State University. 2015. № 1. PP. 102–104. <https://elibrary.ru/item.asp?id=23088550> (in Russ)
8. Pryazhnikov N.S., Pryazhnikova E.Yu. Psychology of Work and Human Dignity: Textbook. M.: Academy, 2003. 480 p. (in Russ)
9. Holland D. Professional Preferences Questionnaire, azps.ru A. Y. Psychology. URL: <http://azps.ru/tests/2/pfint.html> (accessed 16.05.2021. (in Russ)
10. Ovsyannikova S. K. Organization of vocational guidance work at school: Methodical Guide. Nizhnevartovsk: Izd vo Nizhnevart. gosudarstva, 2013. 362 p. (in Russ)
11. Dzhioev S.Kh. Vocational guidance as a form of assistance to employment: some issues of the theory of legal regulation. State and Law. 2005. № 11. PP.39-46. (in Russ)
12. Fahrutdinov A. The decline of professions (interview with expert A. Levenchuk, eRazvitie.org, http://erazvitie.org/article/zakat_professij (accession date 01.06.2021). (in Russ)
13. D. Super. A life-span, life-space approach to career development. Journal of Vocational Behavior. 1980,13, PP. 382-398.
14. Sudakov D. Atlas of New Professions: Reloading Vocational Guidance. <https://tiei.ru/wp-content/uploads/Atlas-novyih-professiy.pdf> (accessed 04.06.2021). (in Russ)
15. Elkonin B.D. Developmental Pedagogy: Trial Activity as the Basis of Education:

Presentation at the IX Conference on Developmental Pedagogy (Krasnoyarsk, 2002) [online].

URL: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_11/v11_elkonin.htm (accessed 25.01.2021). (in Russ)

16. Grebennikova V. M., Ignatovich V. K., Ignatovich S. S. The principle of eventfulness in organization of students' sociocultural practices as project units of their individual educational routes. Historical and Social-Educational Idea. 2015. Т. 7. № 5-1. PP. 207-213. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24086322> (in Russ)
17. Davydov V.V. Theory of Developmental Learning. MOSCOW: INTOR, 1996. 544 с. (in Russ)
18. Kuzmina N.V. Professionalism of a teacher and master of industrial training of vocational schools. M.: Pedagogy, 1989. 264 p. (in Russ)
19. Polyakov S.D., Yasnitskaya V.R., Zimin S.E. Objectives of modern education. Personality-oriented collective creative work. Series Upbringing-96. Vol. 1. Ulyanovsk: Institute of Personnel Training and Development, 1996. 28 p. (in Russ)

Информация об авторах: Игнатович Владлен Константинович, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
<https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
vign62@mail.ru

Николаева Полина Юрьевна, магистрант кафедры педагогики и психологии Кубанский Государственный университет
Россия, г. Краснодар
polinaponomarenko1908@gmail.com

Пономарева Елена Федоровна, магистрант кафедры педагогики и психологии, Кубанский Государственный университет
Россия, г. Краснодар
leno4ka8719@list.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Ignatovich Vladlen K., Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology Kuban State University ,
Krasnodar, Russia
<https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
vign62@mail.ru

Nikolaeva Polina Yu., Graduate student, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University
Krasnodar, Russia
polinaponomarenko1908@gmail.com

Ponomareva Elena F., Graduate student, Department of Pedagogy and Psychology,
Kuban State University
Krasnodar, Russia
leno4ka8719@list.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 24.05.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 14.06.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 25.06.2021

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов./ The authors declare no conflicts of interests.

© Игнатович В.К., 2021

© Николаева П. Ю. 2021

© Пономарева Е.Ф. 2021

© «Педагогика: история, перспективы». 2021



Научная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-35-55

УДК 37

**ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: МЕТОДЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ
ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Зоя Владимировна Иноземцева

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

<https://orcid.org/0000-0002-7042-1973>

zzzzinozzzz@yandex.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

<http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

ssign67@mail.ru

Аннотация: в статье дается теоретический анализ психолого-педагогической, методической и специальной литературы. Выявлены особенности детей дошкольного возраста. Показана диагностика уровня развития речи и творческого воображения ребенка, рассмотрена психологическая характеристика, обоснована их взаимосвязь. Выявлено, что театрализованная и игровая деятельности будут способствовать развитию выразительности речи и творческого воображения ребенка, если будут учтены их индивидуальные психолого-педагогические особенности и разработана система организованной игровой деятельности. Была выявлена закономерность – уровень представлений ребенка о своем образе меняется от степени погружения его в образ другого. В условиях театрализованной и игровой деятельности происходит культурная идентификация воспроизводимого образа и становление интонационной выразительности речи и творческого воображения ребенка. Даны показатели позитивных изменений в личности ребенка и выразительности речи.

Ключевые слова: речь ребенка, дошкольный возраст; деятельность; творческое воображение; ребенок; мышление и речь

Для цитирования: Иноземцева З.В., Игнатович С.С. Взаимосвязь развития речи и творческого воображения детей дошкольного возраста: методы и результаты эмпирического исследования // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том. 4. № 3. с. 35-55.

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-35-55

Original article

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE DEVELOPMENT OF SPEECH AND CREATIVE IMAGINATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE: METHODS AND RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY

Zoya V. Inozemtseva

Kuban State University

Krasnodar, Russia

<https://orcid.org/0000-0002-7042-1973>

Krasnodar, Russia

zzzzinozzzz@yandex.ru

Svetlana S. Ignatovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,

<http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

ssign67@mail.ru

Abstract: the article provides a theoretical analysis of psychological, pedagogical, methodological and special literature. The features of preschool children are revealed. The diagnosis of the level of development of speech and creative imagination of the child is shown, the psychological characteristics are considered, their interrelation is justified. It is revealed that theatrical and game activities will contribute to the development of the expressiveness of speech and creative imagination of the child, if their individual psychological and pedagogical characteristics are taken into account and a system of organized game activities is developed. A pattern was revealed – the level of a child's ideas about his image varies from the degree of immersion in the image of another. In the conditions of theatrical and playful activities, there is a cultural identification of the reproduced image and the formation of intonational expressiveness of speech and creative imagination of the child. The indicators of positive changes in the child's personality and expressiveness of speech are given.

Keywords: child's speech, preschool age; activity; creative imagination; child; thinking and speech

For citation: Inozemtseva Z.V., Ignatovich S.S. The relationship between the development of speech and creative imagination of children of preschool age: Methods and results of empirical research. *Pedagogy: history, prospects*. 2021. Vol. 4. no. 3. PP. 35-55. (In Russ.)

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-35-55

В настоящее время наибольшее внимание уделяется речевому развитию дошкольников, формированию устной речи и навыков речевого общения с окружающими.

Нормативно - правовые документы федерального уровня последних лет: Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации»[1], Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, внесли значительные коррективы в сложившееся представление работников системы дошкольного образования об обязательных требованиях и условиях реализации образовательной программы дошкольного образования [2].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования главная цель развития речи детей дошкольного возраста состоит в том, чтобы ребенок творчески освоил нормы и правила родного языка, определяемые для каждого возрастного этапа, умел гибко их применять в конкретных ситуациях, овладел основными коммуникативными способностями. Важнейшим средством речевого развития детей является общение с взрослыми и детьми в разных видах деятельности. И здесь на первый план выходит творчество, как ведущий вид деятельности детей дошкольников.

Воображение – это процесс творческого преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений, отсутствующих ранее [3].

Театральная деятельность – это самый распространенный вид детского творчества [4]. Она близка и понятна ребенку, глубоко лежит в его природе и находит свое отражение стихийно, потому что связана с игрой. Всякую свою выдумку, впечатление из окружающей жизни ребенку хочется воплотить в живые образы и действия.

Занятия театральной деятельностью помогают развить интересы и способности ребенка; способствуют общему развитию; развитию воображения. Частые выступления на сцене перед зрителями способствуют реализации творческих сил и духовных потребностей ребенка, раскрепощению и повышению самооценки. Чередование функций исполнителя и зрителя, которые постоянно берет на себя ребенок, помогает ему продемонстрировать товарищам свою позицию, умения, знания, фантазию.

Механизм воображения в театрализованной деятельности активно влияет на развитие речи ребенка, его чувства, восприятие создаваемых образов.

Изучением и развитием сущности воображения как психического процесса занимались: Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, Р.С. Немов, А.В. Петровский, Г.А. Урунтаева, Д.Б. Эльконин и др. На возможности использования игры в развитии речи и творческого воображения детей дошкольного возраста указывали Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, В.С. Мухина, Г.А. Урунтаева и др.

Важнейшим средством речевого развития детей является общение с взрослыми и детьми в разных видах деятельности.

Вместе с тем, в научных исследованиях рассматривались лишь отдельные аспекты выразительности речи, не учитывая ее интегративность, недостаточно отражена методика использования возможностей театрализованной деятельности для развития выразительности речи детей дошкольного возраста.

Механизм воображения в театрализованной деятельности активно влияет на развитие речи ребенка, его чувства, восприятие создаваемых образов.

Гипотеза исследования: игровая деятельность будет способствовать развитию выразительности речи детей среднего дошкольного возраста, если:

- 1) Учитывать индивидуальные психолого-педагогические особенности детей.
- 2) Разработана система организованной игровой деятельности.

Объект исследования: психическое развитие ребенка дошкольного возраста.

Цель исследования: теоретически и практически обосновать взаимосвязь развития речи и творческого воображения ребенка в дошкольном возрасте.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ психолого-педагогической, методической и специальной литературы по теме исследования.
2. Выявить психолого-педагогические особенности детей дошкольного возраста.
3. Провести диагностику, направленную на выявление уровня выразительности речи детей.

Методы исследования: анализ литературных источников, методы анализа и синтеза, изучение и обобщение педагогического опыта, описания, диагностические методики, педагогическое наблюдение.

Автор диагностических методик, определяющих взаимодействие речи и творческого воображения О.И. Лазаренко [5]. Диагностическое исследование было проведено на базе МБДОУ детский сад №6 в средней группе [6].

Всего в исследовании приняло участие 18 детей в возрасте 5-5,5 лет. У всех детей нормально-развивающаяся речь.

Цель диагностического исследования: выявить уровень развития речи и творческого воображения детей дошкольного возраста.

Задачи:

- 1) Выявить уровень умений регулировать темп и ритм речи.
- 2) Выявить уровень умений изменять высоту и силу голоса.
- 3) Выявить уровень сформированности интонационной выразительности у дошкольников.
- 4) Выявить уровень умения ставить логическое ударение.

Диагностика проводилась в привычной для детей обстановке в виде метода индивидуального эксперимента.

Экспериментальное исследование включало следующие задания:

1. Умение регулировать темп речи

Задание 1. Произвести автоматические ряды слов с изменением речи по инструкции.

Цель: обследовать умение ребенка изменять темп речи на отработанном ряду слов.

Инструкция: посчитай от 1 до 5, произнося слова сначала в медленном, затем в среднем темпе (нормально), закончи в быстром темпе. И наоборот.

Задание 2. Послушать три стихотворения и, исходя из текста, сказать, какое, в каком темпе нужно читать.

Цель: Определить умение ребенка на слух по содержанию текста использовать нужный темп речи в стихотворном тексте.

Инструкция: педагог читает в среднем темпе три стихотворения, а ребенок должен определить, в каком темпе их нужно прочесть.

1-е стихотворение

*Ходит кот по лавке –
Мягонькие лапки,
Ушки пушисты,
Глазки золотисты.*

2-е стихотворение

*Очень медленны движенья,
И «походка» как скольженье,
В дом свой прячется от страха,
Хвост поджавши, черепаха [7].*

О. и К. Соловьевы
В. Талызин

3-е стихотворение

*С горки мчится паровоз
Без трубы и без колес.
С паровозом – три вагона:
Михаил и два Антона [8].*

Критерии оценок за задание

3 балла – легко изменяет темп речи в отработанном ряду слов, не испытывает трудностей в определении нужного темпа в стихотворном тексте.

2 балла – наблюдаются трудности с выполнением заданий, выполняет по образцу.

1 балл - удается выполнить после нескольких попыток.

0 баллов – не регулирует темп речи.

2. Умение регулировать ритм речи

Задание 1. Узнать ритмический рисунок фразы при простукивании.

Цель: выявить возможности ребенка узнавать ритмоинтонационный рисунок фразы (без опоры на содержание).

Инструкция: послушай, как я произнесу две фразы без слов, с помощью слогов та-та-та или простучу. Узнай, какая фраза произнесена первой, какая второй.

Много снега – много хлеба.

От топота копыт пыль по полю летит.

Задание 2. Повтор ритмичных ударов

Инструкция: «Послушай, как я постучу, и после того, как я закончу, постучи точно так же». После этого однократно предъясняется серия ударов по столу (карандашом или палочкой) с длинными и короткими интервалами:

1) простые ритмы – II I, I II, II I I, I I II, I III.

Если задание выполнено верно, то переходят к более сложному; если допущено больше одной ошибки, то прекращают;

2) сложные ритмы – III I I, I II II, I III I, II III I.

Критерий выполнения такой же, как в простых ритмах.

Оценка результатов:

- 1) выполнены оба задания – 2 балла;
- 2) выполнены только простые ритмы – 1 балл;
- 3) не выполнено ни одного задания – 0 баллов.

3. Умение изменять высоту голоса.

Задание 1. Произнести автоматизированные ряды слов с разной высотой голоса по инструкции.

Цель: определить возможности ребенка самостоятельно изменять высоту голоса.

Инструкция: посчитай от 1 до 5, разным по высоте голосом так, чтобы первое слово было произнесено высоко, второе ниже и наоборот.

Задание 2. Пересказать сказку, используя разную высоту голоса.

Цель: установить возможности ребенка использовать разную высоту голоса при пересказе сказки «Теремок» или «Колобок» (по выбору воспитателя)

Инструкция: расскажи отрывок из сказки, изобразив голосом, как говорит каждый герой.

Критерии оценок за задание

3 балла – легко изменяет высоту голоса.

2 балла – наблюдаются затруднения в умении самостоятельно изменять высоту голоса, выполняет после подсказки педагога.

1 балл – испытывает трудности в умении переключаться на ту или иную высоту голоса (выше, ниже).

0 баллов – не владеет гибкостью голоса.

4. Умение изменять силу голоса

Задание 1. Произнести автоматизированные ряды слов с разной силой голоса (тихий, средний, громкий и наоборот).

Цель: определить возможности ребенка самостоятельно изменять силу голоса и произвольно переключать его.

Инструкция: назови дни недели разным по силе голосом так, чтобы первое слово было произнесено тихо, второе громче и наоборот.

Задание 2. Прочитай стихотворение, изменяя голос по контексту.

Цель: определить возможности ребенка изменять силу голоса, исходя из текста.

Инструкция: послушай стихотворение (по выбору воспитателя, читается одно из стихотворений), подумай, как надо изменить силу голоса. Расскажи стихотворение шепотом, тихо, обычным голосом или громко.

1-е стихотворение

– Ой! –
 Воскликнул Окунек,
 Я попался на крючок.

2-е стихотворение

Божья коровка,
 – Улети на небо,
 Там твои детки:
 Кушают конфетки.
 Всем – по одной.
 А тебе ни одной [9].

3-е стихотворение

Андрей-воробей!
 Не гоняй голубей,
 Гоняй галочек
 Из-под палочек [10].

Критерии оценок за задание

3 балла – управляет силой голоса, легко делает переходы от громкого звучания к тихому, и наоборот.

2 балла – наблюдаются затруднения в умении самостоятельно изменять силу голоса, выполняет после подсказки педагога.

1 балл – испытывает трудности в умении переключаться на ту или иную силу голоса (громче, тише), говорить шепотом. С трудом справляется с заданиями.

0 баллов – не владеет умением управлять силой голоса.

5. Сформированность интонационной выразительности речи

Задание 1. Произнести предложения с разной интонацией.

Цель: выявить умение ребенка голосом воспроизводить повествовательную, восклицательную, вопросительную интонации.

Инструкция:

а) произнеси предложение спокойно, не изменяя голос (повествовательная интонация). Что выражает это предложение (вопрос или сообщение о чем-то)?

Я иду в детский сад.

б) произнеси предложение с радостью (восклицательная интонация)

в) произнеси предложение с удивлением (вопросительная интонация)

Задание 2. Рассказать отрывок из стихотворений (стихотворение на выбор воспитателя), используя эмоциональную окраску, исходя из текста.

Цель: выявить возможности ребенка рассказывать текст с различной эмоциональной окраской, исходя из содержания текста и собственного настроения.

Инструкция: послушай стихотворение, подумай, какое настроение оно передает и расскажи с нужной интонацией.

1-е стихотворение

Когда я сосульку ел,
 Было очень вкусно.

*А потом я заболел
Стало очень грустно [11].*

2-е стихотворение:

*Кто там ходит у реки?
Это наши кулики.
А чего они хотят?
Накормить своих ребят.*

3-е стихотворение:

*Дождь! Дождь! Надо нам
Расходится по домам!
Гром! Гром, как из пушек.
Нынче праздник у лягушек! [12].*

6. Умение пользоваться логическим ударением

Задание 1. Послушать предложение и выделить голосом главное слово.

Цель: выявить умение делать логическое ударение во фразе.

Инструкция: послушай предложение (прочитанное ровным голосом, без выделения слов) и выдели любое слово, нужное по смыслу, объясни свой выбор.

Мы с мамой пойдем в лес.

Задание 2. Выделить в предложениях поочередно каждое слово и объяснить, как изменяется высказываемая мысль.

Цель: выявить умение делать ударение на заданном слове во фразе и объяснить изменение смысла.

Инструкция: произнеси предложение по-разному, выделяя по очереди каждое слово. Объясни, как изменился смысл предложения.

Девочка играет в саду с куклой (играет девочка, а не мальчик).

Девочка играет в саду с куклой (не просто унесла ее туда).

Девочка играет в саду с куклой (а не в лесу).

Девочка играет в саду с куклой (а не с другой игрушкой).

Результаты диагностики по взаимосвязи развития речи и творческого воображения вносятся в следующую итоговую диагностическую таблицу (таблица 1).

Таблица 1. Таблица результатов диагностического исследования взаимосвязи развития речи и творческого воображения, баллы

Table 1. Table of the results of the diagnostic study of the relationship between the development of speech and creative imagination, points

№	Имя Ф ребенка	Умение регулировать темп речи (max=6)		Умение регулировать ритм речи (max=6)		Умение изменять высоту голоса (max=6)		Умение регулировать силу голоса (max=6)		Умение пользоваться логическим ударением (max=6)		Интонационная выразительность (max=6)		Общее кол-во баллов (max=36)	Итоговый уровень
		Баллы	Уровень	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень		

1	Вероника Б	4	с	4	с	4	с	5	с	4	с	5	с	26	средний
2	Федор Б.	5	с	3	нс	5	с	5	с	4	с	5	с	27	средний
3	Арина Б.	5	с	4	с	5	с	5	с	3	нс	6	в	28	средний
4	Иван В	5	с	5	с	5	с	6	в	5	с	5	с	31	средний
5	Ангелина Г.	5	с	4	с	5	с	5	с	4	с	5	с	28	средний
6	Полина Д	6	с	5	с	6	в	4	с	5	с	3	нс	29	средний
7	Егор Е	5	с	4	с	5	с	6	в	5	с	5	с	30	средний
8	Рома Ж	5	с	4	с	5	с	6	в	5	с	6	в	31	высокий
9	Юра К.	5	с	5	с	5	с	5	с	5	с	5	с	30	средний
10	Даша К	5	с	4	с	5	с	5	с	5	с	5	с	29	средний
11	Арсений М.	5	с	3	нс	5	с	4	с	3	нс	4	с	24	н. среднего
12	Валерия П.	5	с	3	нс	5	с	3	нс	3	нс	4	с	23	н. среднего
13	Виктория С.	6	в	4	с	6	в	5	с	5	с	5	с	31	высокий
14	Никита С	4	с	2	нс	4	с	4	с	4	с	4	с	22	н. среднего
15	Дамир Т	6	в	6	в	6	в	6	в	6	в	6	в	36	высокий
16	Василий У	6	в	4	с	6	в	5	с	4	с	2	нс	27	н. среднего
17	Юля Ф	5	с	4	с	5	с	5	с	4	с	4	нс	27	средний
18	Настя Ю	5	с	3	нс	5	с	3	нс	3	нс	3	нс	22	н. среднего
Средний балл		5,11	с	3,06	нс	3,94	с	4,83	с	4,28	с	4,56	с	27,83	средний

Источник: составлено автором.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Условные обозначения: в- высокий уровень, с- средний уровень, нс- уровень ниже среднего, н- низкий уровень

Уровни развития выразительности речи (по количеству баллов, max= 36).

Высокий (30,6-36 баллов, от 85% от общей суммы баллов)

Ребенок легко изменяет темп речи, высоту, силу голоса, легко делает переходы от громкого звучания к тихому, и наоборот; выделяет логический ударный слог; владеет интонационными средствами языка. Развитие выразительности речи в норме.

Средний (25,2-30,5 балла, от 70% до 85% от общей суммы баллов)

В изменении темпа речи, высоты и силы голоса испытывает небольшие затруднения; выделяет голосом нужное слово во фразе по аналогии. Различает изменения интонации, но не воспроизводит ее. Выразительность речи сформирована недостаточно.

Ниже среднего (14,4-25,1 балла, от 40% до 69% от общей суммы баллов)

Испытывает трудности в изменении темпа речи, в умении переключаться на ту или иную высоту (выше, ниже), силу голоса (громче, тише), говорить шепотом; не умеет выделять голосом нужное слово. Выразительная сторона развития речи – слабая.

Низкий (ниже 14,4).

Ребенок не регулирует темп речи, не узнает ритмоинтонационный рисунок фразы, не владеет гибкостью голоса, силой голоса, не понимает задания; не делает логическое ударение во фразе; затрудняется в воспроизведении повествовательной, восклицательной, вопросительной интонаций, выразительная сторона речи не сформирована.

По итогам диагностики по взаимосвязи развития речи и творческого воображения высокий уровень выразительности речи имеют 3 ребенка или 16,7%. Это значит, что дошкольники владеют темпом и ритмом речи, легко переключаются между громким и тихим звуком, правильно ставят логическое ударение, умеют произносить текст с разными интонациями, т.е. сформированность выразительности речи соответствует норме.

Наибольшее количество детей 10 дошкольников или 55,6% имеют средний уровень выразительности речи, что означает наличие некоторых затруднений в умениях работать с ритмом и темпом речи, переключаться между звуками, испытывают затруднения с расстановкой логического ударения в словах предложения. Уровень выразительности речи ниже среднего у 5 детей или 27,7%. Дошкольникам трудно изменять темп и ритм речи, они испытывают сложности в умении переключаться на ту или иную высоту, силу голоса; не умеют выделять голосом нужное слово, т.е. ставить логическое ударение, не умеют воспроизводить основные интонационные конструкции. Выразительная сторона развития речи – слабая.

В группе нет детей, имеющих низкий уровень выразительности речи. На рисунке 2 представлено соотношение между уровнями выразительности речи детей средней группы.

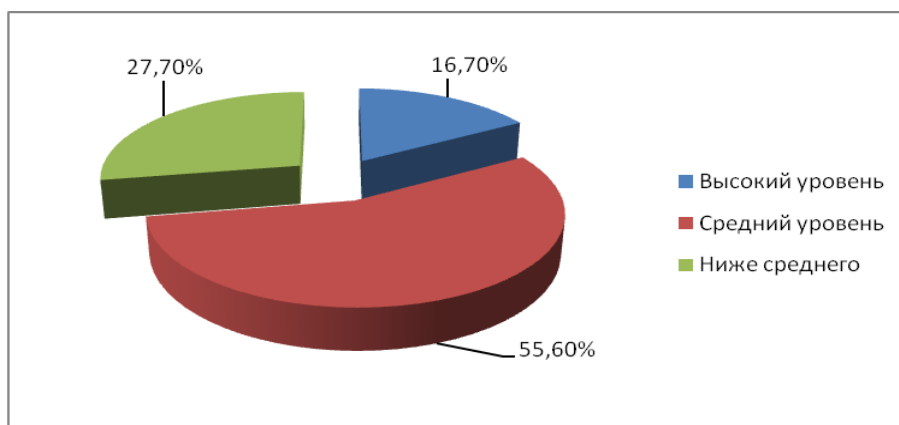


Рисунок 2 – Уровни диагностики выразительности речи в средней группе

Figure 2 - Levels of speech expressiveness diagnostics in the middle group

Источник: составлено автором.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Проведем анализ по каждой группе заданий.

1. Результаты обследования умений регулировать темп речи показали, что с первым заданием справились практически все дети (94,4%), во втором задании вызвало затруднение определение темпа речи прочитанных воспитателем стихотворений. Только 4 дошкольника или 22,2% детей выполнили задания с первого раза (эти дети набрали по результатам теста максимальный балл по двум заданиям – 6), помощь воспитателя понадобилась 13 детям (72,2%), один ребенок так и не смог выполнить данное задание. В целом дети показали неплохой уровень умений анализировать и регулировать темп речи (средний балл составил 5,11баллов из 6 возможных).

2. Результаты второй группы заданий на умения регулировать ритм речи оказались ниже. С первым заданием, направленным на определение ритмического рисунка при простукивании, справились с первого раза 5 детей, с помощью наводящих вопросов воспитателя 12 детей и только один ребенок не смог полностью определить ритмический рисунок фраз при простукивании. Что касается второго задания, то оно вызвало наибольшее затруднение. Большинство детей смогли произвести простые ритмы при помощи воспитателя. Сложные ритмы вызвали затруднения в передаче ритмоинтонационного рисунка, некоторые дети не смогли часть сложных ритмов воспроизвести хлопками. Часть детей просто хлопала в ладоши. В целом по второй группе заданий только один ребенок справился с ними с первого раза (высокий уровень ритма речи), 11 детей (61,1%) показали средний уровень, т.е. выполнили задания при помощи наводящих вопросов воспитателя. Уровень ниже среднего показали 5 детей (27,8%). Низкий уровень показал один ребенок. Детей, не выполнивших задание, не было.

Результаты выполнения диагностической методики показали, что универсальная для человека ритмическая способность имеет специфические особенности развития, для детей пятого года жизни вызывает некоторые затруднения.

3. Группа заданий, направленных на обследование умений изменять высоту голоса, особых затруднений у детей не вызвала: 5 детей (27,8%) показали высокий уровень выполнения заданий; 9 детей (50%) имеют средний уровень (у многих дошкольников оба задания были выполнены после подсказки воспитателя), 4 ребенка (22,2%) показали уровень ниже среднего, затруднение вызвало второе задание на пересказ фрагмента сказки, изобразив соответствующим голосом героев сказки. При этом основная причина заключалась в недостаточном развитии речевой деятельности – эти дети затруднялись выполнить пересказ.

4. Целью четвертой группы заданий было проанализировать умения детей изменять силу голоса (тихо, обычным голосом, громко). 12 детей (66,7%) выполнили первое задание с первого раза, 4 ребенка (22,2%) выполнили задание после подсказки воспитателя. С трудом справились с заданием 2 детей (11,1%). Детей, не выполнивших задания или, не было. При выполнении второго задания – чтения стихотворения (ранее выученного четверостишия) с изменением силы голоса, исходя из текста, вызвали затруднения у ряда детей. Три дошкольника (16,7%) с трудом справились с заданием, они не смогли сразу переключиться на ту или иную силу голоса. Средний уровень (самостоятельно затруднялись изменять высоту голоса) показали 10 детей, что составляет 55,6% и только 5 детей (27,8%) с первого раза справились со вторым заданием.

5. Пятая группа заданий была направлена на выявление уровня сформированности интонационной выразительности речи. Трое детей (16,7%) справились

со всеми заданиями с первого раза. Они показали умения голосом воспроизводить интонации: повествовательную, восклицательную и вопросительную; смогли прочитать стихотворение с соответствующей эмоциональной окраской. Восемь детей (44,4%) испытывали затруднения с выполнением одного задания – второго, но выполнили его успешно при помощи подсказки воспитателя. Семь детей (38,9%) показали средний уровень выполнения заданий – не смогли на должном уровне показать использование эмоциональной окраски при чтении стихов и испытывали трудности при воспроизведении различной интонации.

6. Шестая группа заданий показала умения детей пользоваться логическим ударением, т.е. выделять голосом главное слово во фразе, умение делать ударение (выделять) на слове в предложении, попытаться объяснить, почему это слово главное.

По результатам диагностики наибольшее затруднение вызвало второе задание: более половины дети не смогли без помощи педагога произнести предложение по-разному, с использованием ударения на слове и объяснить изменение смысла предложения (12 детей или 66,7%); 5 детей (27,8%) показали низкий результат выполнения задания 2 – не смогли выделить слово и объяснить смысл предложения с выделенным словом; только один ребенок (5,6%) с первого раза справился с предложенными заданиями.

Результаты диагностики по шести заданиям представлены на рисунке 3.

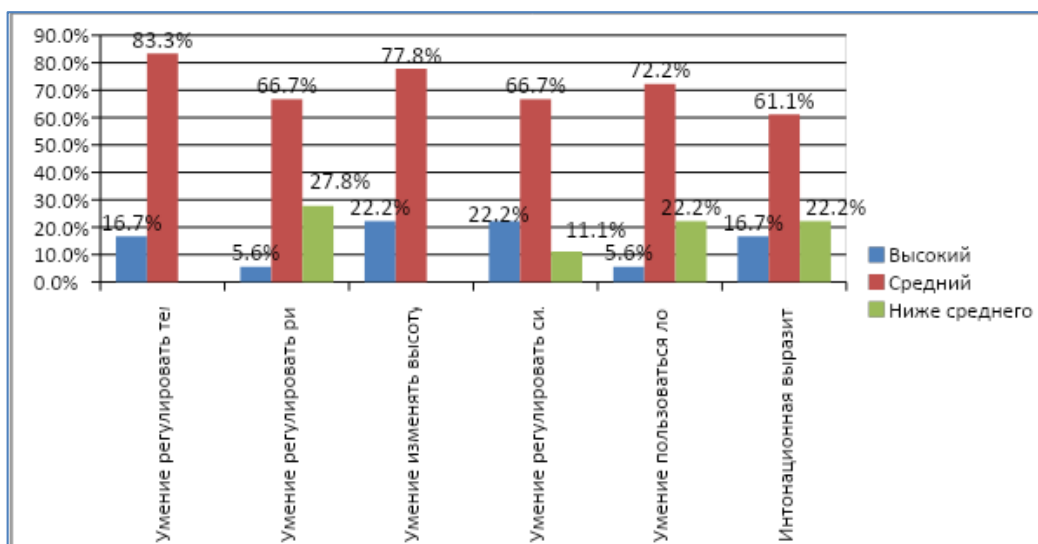


Рисунок 3. Результаты диагностики взаимосвязи развития речи и творческого воображения по показателям в группе.

Figure 3. Results of diagnostics of the relationship between the development of speech and creative imagination by indicators in the group.

Источник: составлено автором.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Таким образом, большинство детей дошкольного возраста (55,6%), принимавших участие в диагностическом исследовании по взаимосвязи развития речи и творческого воображения, обладают средним уровнем развития выразительно-

стью речи. Эти дети иногда допускают ошибки, но могут их исправить после уточняющих вопросов педагога.

Для речи детей характерны:

- небольшие трудности воспроизведения фраз с соответствующей высотой и силой голоса,
- замедленный темп и ритм голоса,
- преобладание в интонационной выразительности речи сообщения, замена, вопросительной, побудительной интонации интонацией сообщения;
- речь недостаточно выразительная, эмоционально окрашенная;
- логическое ударение употребляется не всегда правильно.

Диагностическое исследование показало, что необходимо проведение мероприятий по повышению уровня выразительности речи и творческого воображения.

Разработка системы мероприятий для развития речи и творческого воображения ребенка в дошкольном возрасте

Для реализации цели и задач исследования разработан и реализован проект деятельности по развитию речи и творческого воображения ребенка в дошкольном возрасте по теме: «В театр играем – речь развиваем».

Художественно-эстетическое воспитание является одним из ведущих и приоритетных направлений в воспитательном процессе дошкольного образовательного учреждения. Имеет огромное значение для эстетического развития личности ребенка в направлении изобразительной, музыкальной, художественно-речевой и других видах деятельности дошкольника. Важная задача художественно-эстетического воспитания – это формирование и развитие у детей творческих способностей. Одним из решений данной задачи является организация в воспитательно-образовательном процессе ДОУ театрализованной деятельности. Велико значение театрализованной игры как одного из видов театрализованной деятельности для речевого развития (совершенствование диалогов и монологов, освоение выразительности речи).

Преобладание позиции «Общество и Я» определяет ребенка, становящегося школьником, воспринимать окружающий мир как заданную извне культурную форму усвоения, требующую проявления активности. Дети ориентированы на использование доступных им методов действия, стремятся изменить состояние объекта, то есть преобразовать его [13].

Таким образом, ребенок играя роли пытается формировать свою картину мира, в которой проектируются модели поведения в будущем, происходит его само актуализация [14].

Театрализованная игра – это эффективное средство, касающееся формирования выразительности речи ребенка, интеллектуального и художественно-эстетического воспитания.

Выразительность речи развивается в течение всего дошкольного возраста: от произвольной эмоциональной у малышей - к интонационной речевой у детей средней группы.

Для развития выразительной стороны речи необходимо создание таких условий, в которых каждый ребенок мог бы проявить свои эмоции, чувства, желания и взгляды, причем не только в обычном разговоре, но и публично, не стесняясь присутствия посторонних слушателей. Кроме того, при обучении детей средствам речевой выразительности необходимо использовать знакомые и любимые сказки, которые концентрируют в себе всю совокупность выразительных средств русского языка и предоставляют ребенку возможность естественного ознакомления с богатой языковой культурой русского народа. Именно разыгрывание сказок позволяет научить детей пользоваться разнообразными выразительными средствами в их сочетании (речь, напев, мимика, пантомимика, движения).

Цель проекта – развитие выразительных средств речи и интонации, художественно-творческих способностей дошкольников через театральную деятельность.

Задачи:

Образовательные:

1. Расширять представления детей о театральном искусстве.
2. Вызывать интерес к театрально-игровой деятельности, формировать чувство успешности для каждого отдельного ребёнка;
3. Подводить к умению:
 - выразительно интонировать голоса героев сказки;
 - использовать образные выражения при пересказе сказки;
 - выразительно передавать в мимике и движениях эмоциональное состояние героев сказок.

Воспитательные:

1. Воспитывать нравственно-этические качества (эмоционально-положительное отношение друг к другу);
2. Создать условия для развития творческой активности детей.
3. Приобщить детей к театральной культуре, обогатить их театральный опыт: знания детей о театре, его истории, устройстве, театральных профессиях, костюмах, атрибутах, театральной терминологии.
4. Организация выступлений детей средней группы перед младшими детьми и родителями.
5. Приобщить родителей к реализации проекта.

Развивающие:

1. Развивать артистические навыки детей в плане переживания и воплощения образа, а также их исполнительские умения.
2. Развивать выразительную речь детей, посредством применения специальных упражнений, направленных на обогащение словарного запаса, развитие интонационной выразительности речи, развитие речевого дыхания, правильной артикуляции, четкой дикции.

Формы и методы работы: театрализованная деятельность (работа над спектаклем); ритмопластика; культура и техника речи; чтение художественной литературы; беседы; игры – драматизации; слушание музыкальных произведений; творческие мастерские; просмотр сказки, презентации; рассмотрение иллюстраций к сказкам; заучивание стихов; совместная работа с родителями.

Ожидаемые результаты:

- умение владеть навыками выразительной речи, правилами хорошего тона, поведения в общении со сверстниками и взрослыми;
- умение передавать различные чувства, используя интонацию, мимику, жесты;
- проявление интереса к художественной литературе, русскому народному творчеству;
- проявление интереса, желания к театральному искусству;
- передача образов сказочных персонажей характерными движениями;
- умение взаимодействовать коллективно и согласованно, проявляя свою индивидуальность;
- умение произносить одну и ту же фразу с разными интонациями, скороговорки в разных темпах, с разной силой голоса;
- умение выразительно читать стихотворный текст;
- умение владеть своими чувствами, держаться уверенно перед аудиторией;
- сплочение детей, родителей и педагогов в процессе активного сотрудничества.

Творчеству дошкольника свойственно неразрывное единство воображения и мышления [15]. Без союза воображения и мышления невозможна ни одна творческая деятельность. Прежде чем научить ребёнка думать, надо научить ребёнка придумывать [16].

Известен феномен, когда развитие какой-либо одной творческой способности положительно сказывается на овладении другой. Примерами является творчество А.С. Грибоедова (композитор, дипломат), А.С. Пушкина (рисовал), М.Ю. Лермонтова, В. Шекспира (актер) и другие.

Это позволяет предположить, что развитие творческих способностей в речевой деятельности повлечёт творческие проявления и в других видах деятельности. Союзником педагога в этой работе должна быть игра и сказка – неизменный спутник детства. Ребёнок должен «наиграться, нафантазироваться в раннем детстве, чтобы потом легко, без проблем обучаться в школе» [17].

Значение сказки в развитии и воспитании детей трудно переоценить. Это не только кладёшь народной мудрости, но и неисчерпаемый источник развития эмоциональной сферы и творческого потенциала ребенка. Сказка – это «золотой ключик» к изменению мира, к его творческому созидательному преобразованию.

Сказки можно обыгрывать, ими можно экспериментировать, сохраняя при этом ощущение красоты родной речи.

Выделены два направления в работе:

1. Обучение типовым приемам фантазирования.

Овладев способами деятельности, ребёнок чувствует себя свободнее и независимее в своих творческих проявлениях [18].

Задачи:

- познакомить с типовыми приемами фантазирования: увеличения-уменьшения, оживления – окаменения, дробления – объединения, с «зеркалом времени», «волшебником наоборот» и упражнять в преобразовании объектов по

признакам увеличения-уменьшения, оживления-окаменения, дробления-объединения, противопоставления.

– закрепить способы работы типовых приемов фантазирования с помощью художественной литературы.

2. Обучение созданию связных текстов сказочного содержания.

Задачи:

–учить отвечать на вопросы по содержанию литературного произведения.

–учить заканчивать текст недочитанной сказки, 3 – 5 предложениями повторять текст сказки.

–учить изображать героев с помощью движений, мимики, интонации, побуждать придумывать монологи изображаемых героев.

–учить понимать схематическое изображение героев сказки и их действий, побуждать

Игра «Сочинялки» (на примере «Репка»).

Знакомство:

Для игры понадобятся семь кубиков с изображениями героев сказки.

Выясним, из каких сказок пришли кубики-герои.

–Что это?

–Репка.

–Кто это?

–Дедка и т. д.

Рассказываем сказку, делая небольшие паузы и задавая детям вопросы, чтобы они могли присоединиться к рассказу. (Что посадил Дед? Репку. Кого звал Дед? Бабку). Рассказывая, выкладываем сказку, соединяя кубики.

Продолжаем игру с детьми, заменив кубики с изображением героя (мышки) предметом заместителем: кусочком меха или пустым кубиком из набора.

«Винегрет из сказок»-- появление героев из других сказок.

–составляем кубики по сюжету сказки, а один из кубиков поворачиваем другой гранью. Например: в сказке про Репку появилась Баба-Яга....Как будет она взаимодействовать с остальными героями сказки. Как изменится сказочный сюжет.

–появление в сказке нового предмета (используем предметный кубик), например: в сказке Репка появляется пожарная машина.

Игра «Изменим рост» (приём Увеличения или Уменьшения).

В «Сочинялке» описаны такие игры как:

«Снежный ком, что потом»

«А если бы не...»

«Приглашаем на День рождения».

Создавая предметно-развивающую среду в группе, мы учитывали особенности детей: возраст, уровень развития детей, интересы, половой состав, личностные особенности. В группе оборудован речевой центр с книжным уголком, пособиями и играми по развитию речи и воображению. Игры и пособия многофункциональны и вариативны.

Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию речи и творческого воображения ребенка в дошкольном возрасте

Уровень выразительности речи по результатам повторной диагностики составляет (табл. 2, рис. 3):

Таблица 2. Уровень выразительности речи

Table 2. The level of speech expressiveness

Уровень	Начало реализации проекта		Конец реализации проекта	
	Кол. чел	%	Кол. чел	%
Высокий	3	16	7	38,9
Средний	10	55,6	9	50
Ниже среднего	5	27,7	2	11,1
Низкий	0	0	0	0

Источник: составлено автором.

Source: compiled by the author of the scientific article.

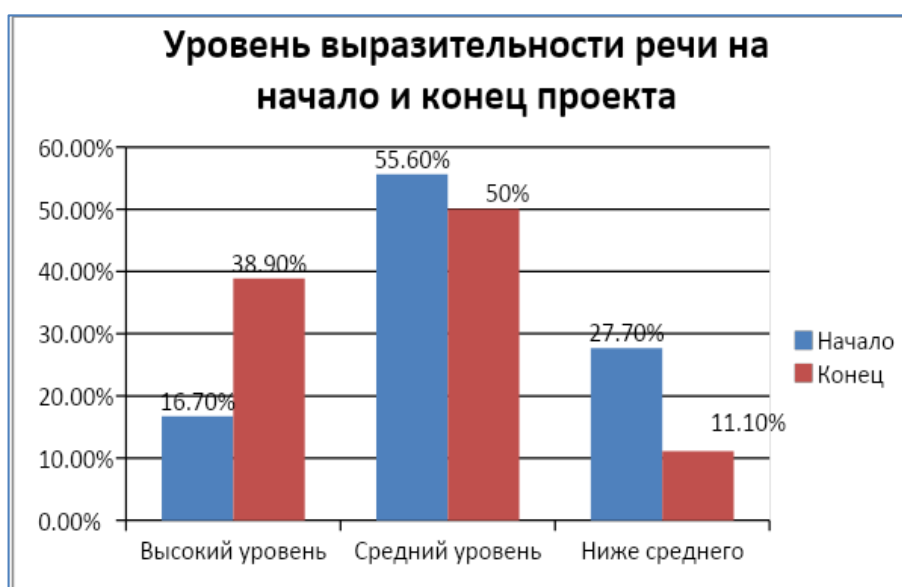


Рисунок 3. Уровень выразительности речи

Figure 3. The level of expressiveness of speech

Источник: составлено автором.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Анализ результатов показывает, что процент воспитанников с высоким уровнем выразительности речи увеличился 22,7%, со средним уровнем уменьшился на 5,5 % (составил 50%), а с низким уровнем уменьшился на 16,6%. Это говорит о том, что проведенные мероприятия по развитию выразительности речи – эффективны.

Рассматривая театральную и игровую деятельность, как педагогическое средство, бала поставлена цель – выявить взаимосвязь развития речи и творческого воображения дошкольного возраста для развития выразительной речи.

Анализ психолого-педагогической литературы раскрыл потенциальные педагогические возможности театрализованной и игровой деятельности в развитии личности ребенка – его игрового творчества, речевых способностей и др. Театрализованная и игровая деятельности рассматривается как культурное явление, которое способствует становлению выразительности речи и творческого воображения ребенка.

Диагностика речи и творческого воображения детей среднего дошкольного возраста ставила своими задачами выявить уровень умений у детей регулировать темп и ритм речи, выявить уровень умений изменять высоту и силу голоса, выявить уровень сформированности интонационной выразительности у дошкольников, выявить уровень умения ставить логическое ударение, т.е. определить уровень выразительности речи.

Анализ научной литературы позволил выделить особенности выразительности речи: выразительная речь основывается на осознанной передаче мысли, на фонетико-интонационном аспекте выразительности.

Выразительность речи дошкольника является необходимой характеристикой речи как средства общения, в которой проявляется субъективность отношения ребенка к окружающему. Выразительность возникает, когда ребенок хочет передать в речи не только свои знания, но и чувства, отношения. Выразительность речи является следствием понимания того, о чем говорится. Выразительности детской речи способствуют такие формы театральной деятельности как игры – драматизации, игры – имитации образов животных, людей, литературных персонажей, инсценировки сказок.

При участии в инсценировках, у ребенка возникают сложные многообразные, незнакомые чувства, которые он учится выражать мимикой, жестами, словами. Знакомство с литературными героями в игровой деятельности расширяет словарный запас, активизирует словарь, накапливает речевые обороты, способы изложения информации, литературные приемы для передачи характеров, настроений, смысла их поступков развивает речь и творческое воображение. В результате формируется взаимосвязь развития речи и творческого воображения ребенка.

В ходе проведенного исследования была достигнута цель - теоретически и практически обосновать использование театрализованной и игровой деятельности для развития речи и творческого воображения ребенка.

Подтверждена гипотеза, которая выявила, что театрализованная и игровая деятельности будут способствовать развитию выразительности речи детей среднего дошкольного возраста и творческого воображения ребенка, если будут учтены индивидуальные психолого-педагогические особенности детей; разработана система организованной игровой деятельности.

При разработке творческого проекта была выявлена закономерность – уровень представлений ребенка о своем образе меняется от степени погружения его в образ другого. В условиях театрализованной и игровой деятельности происходит культурная идентификация воспроизводимого образа и становление интонационной выразительности речи и творческого воображения ребенка.

Показателями позитивных изменений в личности ребенка явились: коммуникации «в образе героев и вне его», образцы культурной лексики в процессе коммуникаций, творчество в развитии сюжетной линии и умение следовать куль-

турным образцам в собственном поведении, доброжелательное разрешение возникающих конфликтов, быстрая реакция на изменяющуюся ситуацию общения.

Показателями позитивных изменений *выразительности речи* явились развитие темпо-ритмических характеристик голоса, звуковых характеристик голоса, интонационной выразительности.

Данное исследование в неполной мере исчерпало возможности театрализованной и игровой деятельности как условия развития выразительности речи и творческого воображения ребенка. Перспективными направлениями выступают: семья как социальная среда становления выразительности речи; игровое творчество в театрализованной и игровой деятельности как условие выразительности речи взаимосвязь развития речи и творческого воображения ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]//СПС Консультант Плюс. – Режим доступа: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.
2. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (приказ Минобрнауки № 1155 от 17.10.2013, зарегистрирован в минобсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384), вступил в силу с 1 января 2014 г. [Электронный ресурс]: Режим доступа: URL: http://www.firo.ru/?page_id=11003
3. Рогов Е.М. Общая психология / Сост. М., 1995 г.
4. Гамезо М.В., Домашенко М.А. Атлас по психологии / М.В. Гамезо, М.А. Домашенко М., 1998 г.
5. Лазаренко, О.И. Диагностика и коррекция выразительности речи / О.И. Лазаренко. – М.: ТЦ Сфера, 2009.– 64 с.
6. Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение муниципального образования город Краснодар, "Детский сад № 6" URL: <https://ds6.centerstart.ru>
7. Соловьевы О и К. URL: https://diary.ru/~kassid/p21810639_detskie-stihi.htm / Соловьевы О и К.
8. Талызин В. Ф. Сборник стихов / Талызин В.Ф., М. 2009.
9. Бобылев В. URL: <https://stihi.ru/avtor/bobylev19> / В. Бобылев
10. Красильникова К. URL: <https://stihi.ru/2015/06/13/6085> / К. Красильникова
11. Дружинина М. URL: <http://www.chudesnayastrana.ru/drujinina.htm> / М. Дружинина
12. Дилакторская Н.Л. Сборник стихов для детей дошкольного возраста / Дилакторская Н.Л. М., 1940
13. Игнатович В.К., Игнатович С.С. Диагностика степени сформированности компетенции студента в области дизайна, как неотъемлемое средство построения студентом индивидуального маршрута обучения / В.К. Игнатович, С.С. Игнатович // Европейский журнал современного образования. – 2015. – №13. – URL: <http://www.ejournal1.com/ru/archive.html?number=2015-09-30-09:58:57&journal=13>.
14. Игра–драматизация как средство речевого развития детей. URL: <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2016/08/21/igra-dramatizatsiya-kak-sredstvo-razvitiya>

15. Выготский Л.С. Мышление и речь /Выготский Л.С., М. 1934.
16. Дьяченко О. М. Воображение дошкольника / О. М. Дьяченко. М.: Знание, 1986. 96 с.
17. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника / Кравцова Е. Е., М. 1996.
18. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. 2-е изд., испр. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2000. – 96 с.

REFERENCES

1. Federal Law No. 273-FZ of 29.12.2012 (as amended on 02.03.2016) "On education in the Russian Federation" SPS Consultant Plus. – Access mode: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 .
2. The Federal State Standard of Preschool Education (order of the Ministry of Education and Science No. 1155 of 17.10.2013, registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on November 14, 2013, registration No. 30384), entered into force on January 1, 2014. Access mode: URL: http://www.firo.ru/?page_id=11003 .
3. Rogov E. M. General psychology. Comp. M., 1995.
4. Gamezo M. V., Domashenko M. A. Atlas of psychology. M. V. Gamezo, M. A. Domashenko M., 1998.
5. Lazarenko, O. I. Diagnostics and correction of speech expressiveness. O. I. Lazarenko. Moscow: Shopping center Sphere, 2009. 64 p.
6. Municipal budget preschool educational institution of the municipal formation of the city of Krasnodar "Kindergarten No. 6" URL: <https://ds6.centerstart.ru>
7. Solovyov O and K. <https://diary.ru/~kassid/p2181>. V. Bobylev
8. 8
9. 9
10. Krasilnikova K. URL: <https://stihi.ru/2015/06/13/6085> . K. Krasilnikova
11. Druzhinina M. URL: <http://www.chudesnayastrana.ru/druzhinina.htm>. M. Druzhinina
12. Dilaktorskaya N. L. Collection of poems for preschool children. Dilaktorskaya N. L. M., 1940
13. Ignatovich V. K., Ignatovich S. S. Diagnostics of the degree of formation of a student's competence in the field of design, as an integral means of building an individual learning route by a student. V. K. Ignatovich, S. S. Ignatovich. European Journal of Modern Education. 2015. №13. URL: <http://www.ejournal1.com/ru/archive.html?number=2015-09-30-09:58:57&journal=13> .
14. Play-dramatisation as a means of speech development for children. URL: <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2016/08/21/igra-dramatizatsiya-kak-sredstvo-razvitiya>
15. Vygotsky L.S. Thinking and speech. Vygotsky L.S., M. 1934.
16. Dyachenko O.M. Imagination of a preschooler. O.M. Dyachenko. M.: Znanie, 1986. 96 p.
17. Kravtsova E.E. Wake up a wizard in a child. Kravtsova E.E., M. 1996.
18. Mikhailenko N.Ya., Korotkova N.A. Organization of a story game in a kindergarten: A guide for a teacher. 2nd ed., ispr. M.: Publishing house "GNOM and D", 2000. 96 p.

Информация об авторах: Иноземцева Зоя Владимировна, кафедра педагогики и психологии, Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики.
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
<https://orcid.org/0000-0002-7042-1973>
zzzzinozzzz@yandex.ru

Игнатович Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
<http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Zoya V. Inozemtseva, Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University, Krasnodar, Russia
<https://orcid.org/0000-0002-7042-1973>
zzzzinozzzz@yandex.ru

Ignatovich Svetlana S. Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
<http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru:

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 24.05.2021
Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 20.06.2021
Принята к публикации / Accepted for publication: 25.06.2021

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts of interests.

© Иноземцева З.В. 2021

© Игнатович В.К. 2021

© «Педагогика: история, перспективы». 2021

**Научная статья**

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-56-66

УДК 372.8

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СХЕМ И ТАБЛИЦ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМ «КВАДРАТНЫЕ НЕРАВЕНСТВА»****Виктория Борисовна Кондратьева**

Кубанский государственный университет

Россия, г. Краснодар

<https://orcid.org/0000-0003-4025-2264>

vika_kondrateva_97@mail.ru

Аннотация: В статье проведен анализ учебно-методической литературы в рамках раздела изучения квадратных неравенств в 9 классе с целью выявления недостатков представления материала в предметно-иллюстративной форме. В ходе анализа были выявлены существенные недопущения в наглядно информативной форме содержания. Отмечено, что УМК изобилуют теоретическими сведениями, но существует проблема недостаточной иллюстративной функции изложения материала. Показано, что восполнение иллюстративной ниши должно быть реализовано в ходе урока. Наглядность может достигаться путем формирования сжатого конспекта по теме с использованием таблиц, графиков, схем и блок – схем. В статье подробно разобран алгоритм их составления и использования на примере темы «Квадратные неравенства». Цель исследования – описать процесс создания блок – схем по выбранной теме в ходе урока изложения материала. Объектом исследования является процесс изложения материала в общеобразовательных организациях.

Ключевые слова: наглядность в изложении, иллюстрации, блок-схемы, схемы, таблицы, графики, процесс создания, рекомендации к использованию.

Для цитирования: Кондратьева В.Б. Использование математических схем и таблиц при изучении тем «квадратные неравенства»// Педагогика: история, перспективы. Том 4, № 3. 2021. с. 56-66.

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-56-66

Original article

USING MATH SCHEMES AND TABLES WHEN STUDYING THE TOPICS "QUADRATIC INEQUALITIES"

Victoria Borisovna Kondratyeva

Kuban State University

Krasnodar, Russia

<https://orcid.org/0000-0003-4025-2264>

vika_kondrateva_97@mail.ru

Abstract The article analyzes the educational and methodological literature within the framework of the section for studying quadratic inequalities in the ninth grade in order to identify the shortcomings of the presentation of the material in a substantive and illustrative form. In the course of the analysis, significant flaws were identified in visually informative content form. It is noted that the teaching materials abound with theoretical information, but there is a problem of insufficient illustrative function of presenting the material. It is shown that the replenishment of the illustrative niche should be implemented during the lesson. Visibility can be achieved by forming a concise summary of the topic using tables, graphs, diagrams and block diagrams. The article describes in detail the algorithm for their compilation and use on the example of the topic "quadratic inequalities". Purpose of the study: to describe the process of creating flowcharts on a selected topic during a lesson in presenting the material. The object of the research is the process of presenting material in educational institutions.

Keywords: clarity in presentation, illustrations, block diagrams, diagrams, tables, graphs, creation process, recommendations for use

For citation: Kondratyeva V.B. Using math schemes and tables when studying the topics "quadratic inequalities". *Pedagogy: history, prospects*. 2021. Vol. 4. no. 3. PP. 56-66. (In Russ.)

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-56-66

Формат представления данных в виде таблиц или блок-схем способствует наиболее качественному усвоению информации, представленной в модульно-блочной форме. Представление изучаемой информации в данном виде позволяет сконцентрировать внимание учащихся на компонентах схемы последовательно от главного к второстепенному. А также помогает структурировать логику их мышления. Позволяет перейти на осознанное восприятие предлагаемой теоретической информации, исключая ее «механическое зазубривание». Представление теоретического материала в виде схемы или таблицы также способствует формированию у учащихся умений работать самостоятельно. Как правило, побуждает интерес к учебной деятельности.

Использование на уроках подобных наглядных конструкций позволяет решить одну из важнейших проблем современного образования. А именно, колос-

сальную нехватку времени. За счет изучения подобной схемы учитель в состоянии заменить несколько «скучных» уроков-лекций на один наиболее занимательный урок. При этом в начале урока школьникам будет предложена данная блок-схема, затем класс будет рассматривать основные ее витки. Далее каждая теоретическая составляющая будет подкреплена соответствующим примером. Практическое применение полученных знаний позволит моментально включить учащихся в учебный процесс.

В курсе изучения математики учащиеся еще в 5-6 классе сталкиваются с проблемой колоссального объема формул, алгоритмов и определений, которыми они должны овладеть по итогу изучения того или иного материала. Именно структура здесь определяет долговечность остаточных знаний. Объемные конспекты рукописного текста давно уже утратили свою актуальность вследствие отсутствия наглядности.

Схемы и таблицы все больше выходят на передовые позиции, демонстрируя свою актуальность. Необходимость обработки большого объема информации привела нас к созданию упрощенных моделей, способствующих наилучшему их запоминанию. Схемы позволяют также активизировать зрительную память, вызывают интерес к изучаемому материалу, позволяют грамотно структурировать изучаемую теорию. Информативно же они соответствуют конспекту, содержат все необходимые алгоритмы следования, а также формулы.

Все вышеперечисленное обуславливает актуальность исследования.

Цель исследования: описать процесс создания блок – схем по выбранной теме в ходе урока изложения материала.

Объектом исследования является процесс изложения материала в общеобразовательных организациях.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть актуальные УМК с целью выявления аспектов введения темы «Квадратные неравенства».
2. Представить альтернативный способ изучения темы, посредством использования наглядных средств изложения.
3. Описать основные этапы построения блок – схем и их структурные компоненты.
4. Описать процесс отбора теоретической базы для заполнения ячеек схемы.
5. Разработать макет блок-схемы по выбранной теме.
6. Оценить уровень вовлеченности учащихся на уроках изучения новой темы.

Гипотеза исследования: Грамотно построенная блок – это такая схема, которая способна быть как дополнительным, так и основным источником теоретического базиса. Кроме того использование и построение блок – схем способствует формированию логической составляющей мышления, активизирует остаточные знания в ходе уроков повторения, способствует развитию наглядно – образного мышления.

Процесс формирования знаний по теме «Квадратные неравенства» основывается на непосредственном умении находить корни квадратного уравнения или определять, что их нет. Кстати, примерно так звучит определение «Решить уравнение» представленное в УМК авторами: Ю.Н. Макарычевым, А.Г. Мордковичем, А.Г. Мерзляком. Все они являются авторами действующих учебников по алгебре, входящих во ФГОС.

Каждый из этих авторских коллективов представляет информацию последовательно. Структура изложения также прослеживается от общего к частному. Начальные сведения учащиеся получают о понятии корень и далее плавно переходят к изучению темы «Квадратные уравнения», где они знакомятся с понятиями корень, квадратное уравнение, дискриминант. Запоминают формулу нахождения дискриминанта. Учащиеся узнают, что опираясь на значение дискриминанта, они делают вывод о наличии корней или об их отсутствии. Вооружившись этими знаниями, они приступают к решению уравнений [1].

Уже на этом этапе можно активизировать зрительное восприятие, упростить процесс заучивания посредством использования схемы, которую авторы демонстрируют лишь отрывками. Отдельно представлено нахождение корней, представлена формула. Структурно же хочется видеть некий определенный и последовательный алгоритм решения конкретной задачи. В условиях деления квадратных уравнений на полные и неполные, с последующей алгоритмизацией решения уравнений с отсутствующим одним или несколькими коэффициентами, стоит рассмотреть их сходства и различия. Разобрать их в единой совокупности. Рассмотреть и интерпретировать ход решения разных их видов. Акцентировать внимание на возможных ошибках, вследствие заимствования решения различных типов уравнений.

На этом этапе стоит познакомить учащихся не только с определением и функциональной составляющей блок – схем, но и представить основной алгоритм их построения, разобрать его на примере [2].

Прежде чем приступить к созданию схемы, стоит четко определить для себя ее структуру, вид связи.

Создание – процесс творческий. Однако следует учитывать следующие рекомендации.

Существует и очередность выполнения действий – она определяется линиями, которые соединяют блоки. По умолчанию используемые в схеме блоки соединяются слева направо и сверху вниз. В случае другой последовательности выполнения, блоки соединяются направленными линиями (речь идёт о линиях, оснащённых стрелками) [8].

Алгоритмы бывают:

- **линейные** – подразумевается последовательное выполнения операций (команд, указаний), то есть выполнение действий происходит друг за другом.

- **разветвляющиеся** – характеризуются выполнением хотя бы одной операции по проверке условия, в результате чего осуществляется переход действия на какой-нибудь другой из возможных вариантов решения.

- **циклические** – данным алгоритмом предусмотрено многократное повторение определенной последовательности действий (речь идёт об одинаковых

операциях). Здесь число повторений будет обусловлено либо условием задачи, либо исходными данными [8].

Также существуют определенный формат ячеек для записи условия, начала и команд, которые прописываются, как правило, в ромбе, овале, прямоугольнике соответственно [9].

Все это регулирует внешний вид схемы. Что же касается ее внутренней составляющей, то здесь следует опираться на собственный процесс восприятия изложенной информации. Так по одной теме разные авторы получают разные схемы. Вы можете выбрать и составить как несколько линейных схем, так и одну разветвляющую, которая способна соединить в себе несколько условий и команд их выполнения [3]. Зачастую при изучении сложной и объемной темы пользуются циклическими схемами, что очень удобно, когда по одному витку (действию) мы следуем несколько раз в процессе решения или проверке условия (рисунок 2).

Перед началом работы следует определить основные компоненты своей схемы, представить последовательность действий, учитывая ход решения, создать схематическую модель последовательности шагов и основных вопросов, на которые следует получить ответ для дальнейшего выбора варианта действия. Это в дальнейшем определит тип связи в вашей будущей схеме.

Одну из таких схем мы представим ниже (рис. 1).

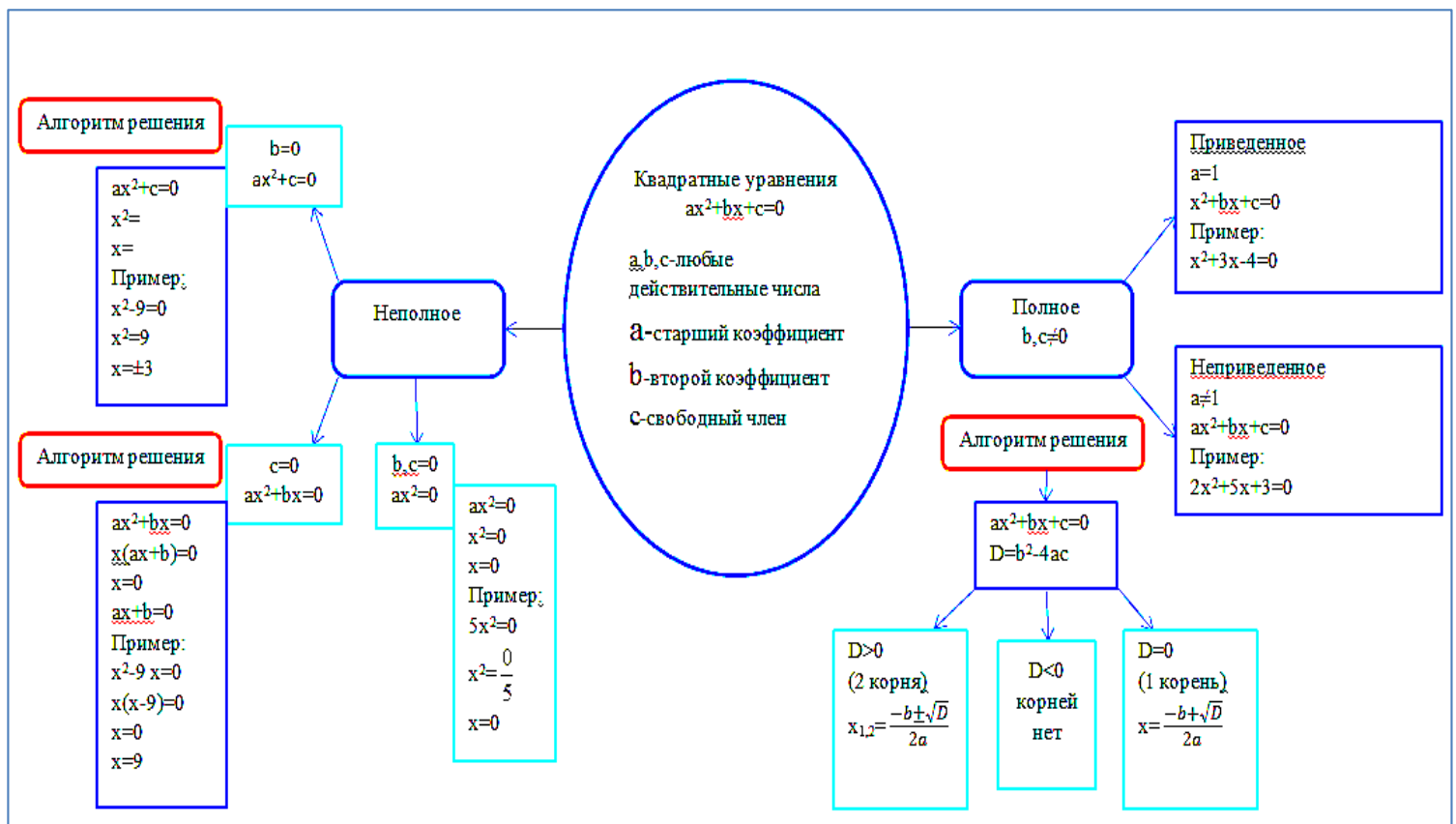


Рисунок 1. Схема решения квадратных уравнений

Picture 1. Scheme for solving square equations

Источник: составлено автором.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Составленная подобным образом блок – схема позволяет структурировать все полученные знания по теме; собрать воедино сведения о видах; наглядно изобразить отличие полного и неполного типа квадратного уравнения; подробно разобрать принцип и алгоритм решения того или иного уравнения.

Опираясь на сведения отсутствия каких-либо коэффициентов, учащийся сможет относить уравнение к определенному типу. Также на схеме мы видим формат записи ответа.

Таким образом, нет необходимости дополнительно вводить замечания по записи ответа, а это наиболее часто встречающийся вопрос школьников.

Успешное освоение данной темы является основой формирования умений и навыков учащихся по теме «Квадратные неравенства», изучение которой по различным УМК предстоит учащимся в 9 классе.

Изучение темы «Квадратные неравенства» основано на понимании зависимости значений коэффициентов и поведения функции [5]. Поэтому изначально учащиеся осваивают знания о квадратичной функции, а затем принцип решения аналогичных уравнений строится на анализе поведения той или иной функции в полуплоскостях [4]. Учащиеся обращают внимание на направление ветвей, общее расположение внутри системы координат. В этом немаловажное значение играют корни аналогичного квадратного уравнения [7]. Именно они дают более подробную информацию о расположении параболы относительно осей. Так, есть два показателя: направление ветвей и расположение корней уравнения, позволяющее судить о промежутках знакопостоянства функции.

Здесь А.Г. Мерзляк представляет довольно полную таблицу, отражающую зависимость всех вышеизложенных показателей. Так, только лишь посмотрев в таблицу, мы видим, что от значения коэффициента при старшей степени переменной зависит направление ветвей квадратичной функции. При положительном его значении – ветви расположены по направлению вверх, при отрицательном – вниз [6].

Этот способ изучения является начальным и является связующим в изучении этих тем. Затем учащиеся знакомятся с более удобным с точки зрения скорости взаимодействия способом – метод интервалов. Изучают аспекты теоретической базы, алгоритм действий, условиями выбора ответа и знакомятся с форматом его записи.

Именно в этой части изучения учащиеся нуждаются в кратком, схематически ярком представлении информации, так как на данном этапе поступил колоссальный объем инструкций решения. Таким образом, если грамотно не структурировать информацию, она, вероятнее всего, будет не понята, а вскоре и вовсе забыта.

Ниже представим макет возможной схемы, с присутствующими и разветвляющимися, и циклическими типами связей.

В приведенной ниже схеме мы будем считать, что коэффициент $a > 0$ изначально или посредством простейших преобразований. Формулы нахождения корней представлены в нижнем основании схемы (рис. 2).

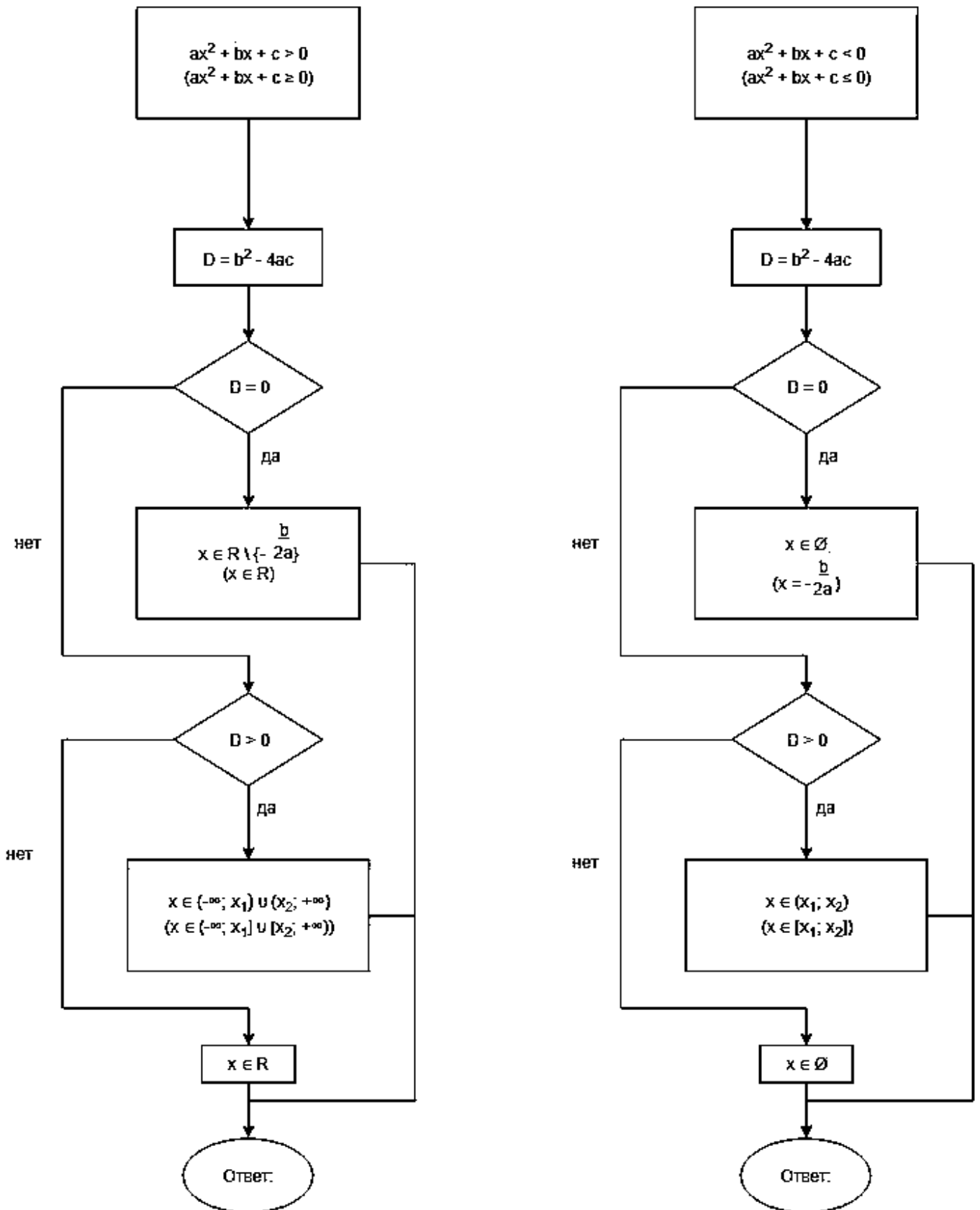


Рисунок 2. Схема решения квадратных неравенств

Picture 2 Scheme for solving square inequalities

Источник: составлено автором.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Где x_1 и x_2 соответственно корни квадратного уравнения и вычисляются по следующим формулам: $x_1 = \frac{-a - \sqrt{D}}{2a}$; $x_2 = \frac{-a + \sqrt{D}}{2a}$

В ходе представления, создания или интерпретации схемы стоит уделять время практической части ее обработки. Именно поэтому по завершении чтения схемы следует акцентировать внимания на решении неравенств с использованием вышеизложенной модели. Неравенства на закрепление представлены во всех УМК, часть из них представим ниже, разделив на структурные блоки в зависимости от значения их коэффициентов.

Пример 1. Решить следующие неравенства:

а) $x^2 + 5x - 14 > 0$

б) $x^2 + 5x - 14 \geq 0$

в) $x^2 + 5x - 14 < 0$

г) $x^2 + 5x - 14 \leq 0$

Пример 2. Решить следующие неравенства:

а) $x^2 - 14x + 40 > 0$

б) $x^2 - 14x + 40 \geq 0$

в) $x^2 - 14x + 40 < 0$

г) $x^2 - 14x + 40 \leq 0$

Пример 3. Решить следующие неравенства:

а) $3y^2 - 13y + 4 > 0$

б) $3y^2 - 13y + 4 \geq 0$

в) $3y^2 - 13y + 4 < 0$

г) $3y^2 - 13y + 4 \leq 0$

Все вышеприведенные примеры были разобраны согласно приведенной ранее блок-схеме. Результаты усвоения учащимися программного материала были следующими:

Учащиеся совершенно точно выбирали нужный теоретический материал;

Качественно его структурировали, совершенно точно определили наиболее удобный (с точки зрения эргономичности ресурсов) тип связи.

В ходе выполнения операций, пользуясь уже готовой схемой, учащиеся также верно определяли для себя направление следования по блокам схемы и четко следовали командам, записанным в них.

Подобным образом в дальнейшем можно строить и другие уроки по изучению следующих заявленных тем. Использование блок-схем, а также технологических карт в рамках урока позволяет структурировать работу учащихся. Подробнее о технологических картах пишет В.С. Елагина. В частности, автор считает, что «роль технологической карты способствует развитию мотивации к учебно-познавательной деятельности, умений самоорганизации, самоуправления и самоконтроля, что способствует повышению качества профессиональной подготовки» [10]. Данное нововведение разнообразит учебный процесс, принесёт некую «изюминку» в изучение материалов учебной программы школьников. Сделает процесс изучения наиболее интересным и увлекательным. Позволит перейти от механического зазубривания к полному осмысленному, структурированному пониманию основ школьной программы.

Более того каждый учащийся сможет увидеть себя в роли создателя, генератора идей. А лучшие идеи это те, которые подкреплены энтузиазмом и стрем-

лением. Ведь нет единственно правильной схемы, каждая по своему уникальна, каждая наполнена смыслом данным ей ее автором.

Применение подобных схем не является обязательным. Однако считается, что данные конструкции – залог успешного усвоения материалов учебной программы, позволяющие установить творческий контакт учитель – ученик.

В заключении хотелось бы отметить, что все задачи были достигнуты. Мы не только обозначили практическую значимость использования блок – схем, но и представили процесс ее создания. Обозначили основные этапы построения. Проанализировали основные конструкции связей между элементами. Также представили несколько разработок по изучаемой теме в качестве примера, одна из которых имеет циклический вид связи.

Такой вид работы позволяет перейти от стандартной формы обучения к новому интересному формату деятельности.

Такие же блок – схемы могут создаваться и учениками самостоятельно. Так творческий потенциал каждого учащегося будет перераспределен в познавательную активность.

Творческая составляющая на уроках математики является неизменным спутником прогресса в изучении как основ алгебры, так и основ геометрии. Такой вид деятельности позволяет говорить о неперенной вовлеченности большего количества учащихся.

Благодаря четко выстроенной модели, учитель может на начальных этапах увидеть и скорректировать познавательную функцию учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Методика преподавания математики в средней школе: Частная методика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по физ.-мат. спец. / А.Я. Блох, В.А. Гусев, Г. В. Дорофеев и др.; сост. В. И. Мишин. – М.: Просвещение, 1987. – 416 с.
2. Специальная методика преподавания математики в средней школе: учеб. пособие по теории и методике обучения математике для студентов педагогических вузов специальности 032100 – «Математика». Плакатина О.И. — Иркутск, 2004.
3. Варга, Т. Математика 1. Блок-схемы, перфокарты, вероятности. Математические игры и опыты / Т. Варга, Э. Нэмени-Червенак, М. Халмош. - М.: Педагогика, **2018**. - 112 с.
4. Рассел, Джесси Блок-схема / Джесси Рассел. - М.: VSD, **2016**. - **407** с.
5. Алгебра: учеб. для 8 кл. общеобразоват. учреждений / Ю. Н. Макарычев, Н. Г. Миндюк, К. И. Нешков, С. В. Суворова; под ред. С. А. Теляковского. – 10-е изд. – М.: Просвещение, 2008.
6. Алгебра: Учебник для 9 кл. общеобразоват. учр.-ий / Ю. Н. Макарычев, Н. Г. Миндюк, К. И. Нешков, С. Б. Суворова; Под ред. С. А. Теляковского. – 10-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 271 с.
7. Мерзляк А. Г. Алгебра: 8 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций / А. Г. Мерзляк, В. Б. Полонский, М. С. Якир. – М.: Вентана-Граф, 2014. – 304с.: ил.

8. Мордкович А. Г. Алгебра. 8 кл.: В двух частях. Ч. 1: Учебник для
9. общеобразоват. учр.-ий. – 3-е изд., доработ. – М.: Мнемозина, 2001. – 223 с.
10. Мерзляк А. Г. Алгебра: 9 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций / А. Г. Мерзляк, В. Б. Полонский, М. С. Якир. – М.: Вентана-Граф, 2014. – 304с.: ил.
11. Елагина В. С. Технологическая карта как дидактическое средство организации самостоятельной работы курсантов военного вуза, Педагогика: история перспективы, том 4, №2 (2021). DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-2-44-54

REFERENCES

1. Methods of teaching mathematics in high school: Private methodology: textbook. manual for ped students. in-tov on physical and mat. specialist. AND I. Blokh, V.A. Gusev, G.V. Dorofeev and others; comp. V.I.Mishin. M.: Education, 1987. 416 p.
2. Special methods of teaching mathematics in secondary school: textbook. manual on the theory and methodology of teaching mathematics for students of pedagogical universities, specialty 032100. "Mathematics". O.I. Plakatina - Irkutsk, 2004.
3. Varga, T. Mathematics 1. Block diagrams, punched cards, probabilities. Mathematical games and experiments. T. Varga, E. Nemeny-Chervenak, M. Halmos. M.: Pedagogy, 2018. 112 p.
4. Russell, Jesse Flowchart. Jesse Russell. M.: VSD, 2016. 407 p.
5. Algebra: textbook. for 8 cl. general education. Institutions. Yu. N. Makarychev, NG Mindyuk, KI Neshkov, S. V. Suvorova; ed. S. A. Telyakovsky. 10th ed. M.: Education, 2008.
6. Algebra: Textbook for 9th grade. general education. School. Yu. N. Makarychev, N. G. Mindyuk, K. I. Neshkov, S. B. Suvorova; Ed. S. A. Telyakovsky. 10th ed. M.: Education, 2003.- 271 p.
7. Merzlyak A.G. Algebra: Grade 8: a textbook for students of educational organizations. A.G. Merzlyak, V.B. Polonsky, M.S. Yakir. M.: Ventana-Graf, 2014. 304p.:Ill.
8. Mordkovich A. G. Algebra. Cl. 8: In two parts. Part 1: Tutorial for general education. uchr.-y. 3rd ed., Revised. M.: Mnemosina, 2001. 223 p.
9. Merzlyak A. G. Algebra: Grade 9: a textbook for students of educational organizations. A. G. Merzlyak, V. B. Polonsky, M. S. Yakir. M.: Ventana-Graf, 2014. 304 s.: Ill.
10. Elagina VS Technological mapas a didactic means of organizing the independent work of cadets of a military university, 2021. Vol. 4, No. 2 PP. 44-54. DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-2-44-54

Информация об авторе: Кондратьева Виктория Борисовна – МБОУ гимназия 44, г. Краснодар, учитель математики, магистрант направления 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психологическое консультирование в образовании» Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

<https://orcid.org/0000-0003-4025-2264>

vika_kondrateva_97@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Kondratyeva Victoria Borisovna-MBOU gymnasium 44, Krasnodar, mathematics teacher, master's student of the direction 44.04.02 "Psychological and pedagogical education", profile "Psychological counseling in education" Kuban State University
Krasnodar, Russia
<https://orcid.org/0000-0003-4025-2264>
vika_kondrateva_97@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 10.05.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 17.06.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 25.06.2021

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов./ The author declares no conflicts of interests.

© Кондратьева В.Б. 2021

© «Педагогика: история, перспективы». 2021



Научная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-67-80

УДК 37

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ КО ЛЖИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Вероника Александровна Мандрыкина

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

veronika_1778@mail.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

<http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

ssign67@mail.ru

Аннотация: в статье даны особенности отношения ко лжи в подростковом возрасте. Проанализированы методики «Честность», «Отношение подростков ко лжи». Рассматривается психологическая характеристика склонности подростков ко лжи. Показано, что подростковая ложь – это свидетельство не моральных, а скорее психологических проблем ребенка. Выделено самое эффективное средство борьбы с подростковой ложью – это построение доверительных отношений в семье и школе, основанных на взаимном уважении. В статье также автором выдвинуто предположение о том, что если дети будут уверены в любви и добром отношении, у них окажется меньше поводов говорить неправду. Сделан вывод о том, что подростки в целом ко лжи относятся негативно и стараются не лгать без особых причин.

Ключевые слова: ложь, подростки, подростковая ложь, отношение ко лжи, мотивы появления лжи

Для цитирования: Мандрыкина В.А., Игнатович С.С. Особенности отношения ко лжи в подростковом возрасте // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том. 4. № 3. с. 67-80.

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-67-80

Original article

SPECIFICS OF ADOLESCENTS' ATTITUDE TOWARDS DECEPTION

Viktoriya A. Mandrykina

Kuban State University
Krasnodar, Russia
veronika_1778@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University
Krasnodar, Russia
<http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru

Abstract. The article describes the specifics of adolescents' attitude towards deception. It analyzes the following methods: "Honesty", "The attitude of adolescents to deception". It considers the psychological characteristics of the tendency of adolescents to deception. It demonstrates that adolescents' deception is evidence of not moral, but rather psychological problems of the child. It emphasizes the most effective means of combating adolescents' deception, i.e. building trusting relationships in family and school, based on mutual respect. In the article, the author also suggests that if children are confident in love and kind attitude, they will have fewer reasons to tell a lie. The article concludes that adolescents in general have a negative attitude to deception and try not to deceive for no particular reason.

Keywords: Key words: deception, adolescents, adolescents' deception, attitude towards deception, motives for the emergence of deception

For citation: Mandrykina V.A., Ignatovich S.S. Specifics of adolescents' attitude towards deception. *Pedagogy: history, prospects*. 2021. Vol. 4. no. 3. PP. 67-80. (In Russ.) DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-67-80

Актуальность исследования. Сегодня мало кто сомневается в актуальности исследование проблемы лжи и отношений к ней современного человека. Мы живем в эпоху информации, наполненную потоками данных. На нас обрушивается лавина сообщений СМИ, истинность которой мы не можем оценить. Поэтому в наше время особенно важно уметь лавировать в огромном потоке информации и определять, где истина, а где заведомо искаженное высказывание. Ложь – важнейший механизм регуляции отношений между людьми, а тот, кто этим механизмом не владеет или отвергает его, рано или поздно рискует оказаться изгоем. С ранних лет дети приобретают навыки вранья. Человек учится лгать еще раньше, чем говорить или ходить. «Самая примитивная форма лжи – фальшивый плач», – отмечает профессор Васудеви Редди [1].

Без преувеличения можно утверждать, что каждый в своей жизни сталкивался с обманом, лгал сам и становился жертвой неправды со стороны других людей. В чем же причина такого повсеместного явления в сфере человеческих отно-

шений? Мы с детства слышим установки о том, что обманывать нехорошо, лжецов порицают и всячески осуждают, в этой области человеческих взаимоотношений все предельно просто и понятно, словно мир делится только на белое и черное, где правда окрашена в светлые тона, а лож ассоциируется с темными. Но так ли это на самом деле попробуем разобраться.

В современном обществе нравственные ценности должны выступать первоочередными критериями для человека в реализации им стратегии поведения. Гуманистическая направленность, как одна из основных характеристик зрелой личности, включает в качестве компонента конгруэнтность, или полную искренность, в соответствии с представлениями К. Роджерса [2]. При этом ложь является примером неконгруэнтного поведения. В связи с этим важно изучить, готовы ли подростки быть искренними и как они относятся ко лжи. Важны исследования, которые раскрывают особенности отношения ко лжи в подростковом возрасте, поскольку именно данная возрастная группа через несколько лет будет определять морально-нравственный и психологический облик граждан Российской Федерации. Подростковый период представляет собой значительный по времени отрезок жизни человека, с которым связано интенсивное формирование ценностной сферы.

Степень научной разработанности темы исследования. Проблему лжи рассматривали П. Экман, Ж. Дюпра, В.В.Зеньковский, Ф.Л. Карсон, О.О. Жданова, Ю.В. Щербатых, Н.А. Бердяев. Проблему лжи в межличностных отношениях изучали А. Адлер, Э. Эриксон, Г.С. Салливан, А.Ф. Лазурский, В.Н. Лазурский, В.Н. Мясищев, Б.Ф. Ломов. Проблема гендерных различий в психологии лжи в подростковом возрасте изучается такими учеными как Д.В. Воронцов, Л.В. Штылева, Н.П. Реброва, Е.В. Иоффе, Ю.Е. Гусева, Т.А. Шведчикова, Н.Б. Гафизова, И.С. Клецина и др.

Несмотря на несомненный интерес философов, историков, культурологов, лингвистов и психологов к проблеме лжи, феноменология лжи недостаточно изучена. В зарубежной и отечественной психологии отсутствует единство в понимании индивидуально-личностных и социально-психологических аспектов лжи. При всем различии позиций авторов, разрабатывающих эту проблему, сближает попытка разобраться, прежде всего, в морально-нравственных аспектах лжи и оценить ее влияние на понимание жизненных ценностей у подростков.

Среди зарубежных авторов главным образом можно отметить О. Фрая [3] и П. Экмана [4]. Ими были проведены обширные исследования подростковой лжи. Психология лжи достаточно молодая отрасль в отечественной психологии. Наиболее известными исследователями в этой отрасли психологии являются В.В. Знаков и И.П. Шкуратова [5, 6]. В.В. Знаков классифицировал различные подходы ко лжи в философии истории, литературе и психологии, а также проанализировал различия в отношении ко лжи в западном и отечественном менталитетах. В.В. Знаков пишет, что для русского человека наиболее характерной является ложь во благо, для западного менталитета ложь для достижения личных целей [5].

Объектом исследования является феномен лжи.

Предметом исследования является отношение ко лжи в подростковом возрасте.

Цель данной работы: выявить особенности отношения ко лжи в подростковом возрасте.

Достижение поставленной цели осуществлялось путем постановки и решения логически взаимосвязанных задач, последовательно раскрывающих тему работы.

Задачи исследования:

1. Определить ложь как психологический феномен.
2. Охарактеризовать психологические особенности лжи.
3. Выявить причины обмана, рассмотреть основные невербальные и вербальные проявления обмана.
4. Рассмотреть психологическую характеристику склонности подростков ко лжи.
5. Выявить особенности отношения ко лжи в подростковом возрасте.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что полученные данные позволяют уточнить представление о феномене лжи, и особенности отношения ко лжи в подростковом возрасте.

Практическая значимость исследования заключается в возможности дальнейшего использования результатов теоретических исследований учащимися, которые обучаются по направлениям «Психология», практических психологов и педагогов, работающих в различных организациях.

Исследование отношения ко лжи в подростковом возрасте

Сегодня исследование проблемы лжи и отношения к ней современного человека являются крайне актуальными. Различные проявления лжи, обмана, неправды проявляются в ситуациях межличностного, социального и межгруппового общения, что приводит к ощутимой взаимной недоверчивости в обществе. До недавнего времени анализ причин лживости детей и взрослых интересовал в основном представителей педагогики и юриспруденции. В нынешней ситуации остро стоит вопрос о необходимости междисциплинарного подхода к рассмотрению данной проблемы, важна компетентность представителей самых разных специальностей – психологов, социологов, философов, лингвистов. В связи с этим проблема лжи в подростковом возрасте является наиболее актуальной как с теоретической, так и с практической точки зрения, поскольку именно подростковый период является ключевым в становлении личностных механизмов поведения ребёнка.

Следует отметить, что до определенного возраста (судя по всему, до 5 – 6 лет) дошкольники прибегают ко лжи без четкого понимания, что они нарушают морально-нравственные нормы. Только в подростковом возрасте ложь постепенно встраивается в морально-нравственный и ценностный контекст, ребенок начинает осознавать ответственность за свою нечестность. К 11 – 12 годам появляется амбивалентное отношение ко лжи: дети уже не расценивают ложь как абсолютное зло, ложность сообщения или действия оценивается через призму сопутствующих обстоятельств. С возрастом дети приобретают навык встраивать ложь в повседневное общение и распознавать ее во взаимодействии с окружающими [7].

Подростковый возраст (14-18 лет) относится к переходному и критическому периоду онтогенеза, основанием которого служит изменение социальной ситуации развития: стремлением приобщиться к миру взрослых, ориентацией поведения на нормы и ценности этого мира, и признается педагогами и психологами как самый трудный, сложный из всех детских возрастов, о чем свидетельствует, в частности, повышение количества детей с девиантным поведением. Однако с возрастом человек все более понимает ценность доверия, может лучше прогнозировать результаты своих поступков, а потому ложь подростка чаще отражает неблагополучие в семье, чем ложь в более раннем возрасте, когда она может являться частью изучения ребенком ближайшего окружения и исследования границ собственных возможностей [8, 9].

Похоже, что амбивалентное отношение общества ко лжи именно в этом возрасте усваивается большинством подростков в полном объеме и очень надолго. В силу своих возрастных особенностей подросток может прибегать ко лжи как к инструменту защиты своей независимости, для самоутверждения. Он может обороняться ложью от нежеланного любопытства окружающих с целью защитить свое видение мира, свои тайны или идеалы. Часто подросток прибегает ко лжи для самоутверждения и ощущения превосходства.

Следует упомянуть еще об одном мотиве лжи, сутью которой является эмоция – «пусть меня ругают, зато меня заметили». Здесь реализуется стремление подростка вызвать родителей на эмоции, которых ему не хватает вне зависимости от их знака. Особенно активно такая мотивация появляется в случае, когда школьник не единственный ребенок в семье и часть внимания родителей направляется другому ребенку [10].

Для некоторых подростков актуальным становится другой мотив – страх разочаровать родителей. В основе этого мотива низкая самооценка, неуверенность в себе. Такое положение вещей может наблюдаться в случае, если ребенок сомневается в их любви или в том, что он недостаточно хорош, чтобы его любили. Подросток страдает от недостатка внимания, к нему предъявляются завышенные требования или отсутствует тактильная сторона взаимоотношений. Одним из вариантов проявления этого мотива может стать ситуация, когда школьник, даже старших классов, объективно не может достичь того результата, на который надеются родители, не может оправдать их надежд. Выходом становится обман, где он оказывается успешным, звездным, достойным любви своих родителей [11].

С возрастом ложь, как правило, приобретает новые формы и мотивы. Однако и взрослым людям также присуща ложь во избежание наказаний или для получения определенных выгод и преимуществ, как и для ребенка дошкольного возраста. С возрастом ложь отражает актуальные для человека переживания и страхи, помогая справиться с неудовлетворенностью или достичь определенной цели [12].

Психологом А.П. Ситниковым предложен список основных причин, побуждающих подростков ко лжи [13].

1. Не причинить зла другому.
2. Защитить тех, кого любят.
3. Оградить свой внутренний мир от нежелательного вторжения.
4. Избежать наказания.
5. Получить выгоду.
6. Казаться лучше.

7. Получить удовольствие (судя по всему, сюда войдет и фантазирование).
8. Защитить свои интересы.
9. Добиться правды.
10. Из робости.

С нашей точки зрения, в этот список укладываются практически все основные мотивы лжи подростков.

Рассмотрим возможные мотивы появления лжи в подростковом возрасте:

– необходимость личного пространства. Речь идет не столько о базовой потребности иметь собственную комнату и письменный стол, сколько о соблюдении границ внутреннего мира подростка. Многие родители пренебрегают этим положением, стремятся организовывать (пусть и из добрых побуждений) каждую секунду жизни своих детей, их мысли и чувства. Поэтому крайне важно соблюдать тонкую грань между вниманием и невмешательством в личное пространство. Подростковый период – это период, когда ребенок примеряет разные роли, поэтому ему важна поддержка взрослых.

Неоспоримый родительский авторитет. Подростку нужно чувствовать авторитет старших, но при этом понимать и чувствовать, что с его мнением считаются, к нему прислушиваются. Если же позиция родителей: «только мы знаем, как тебе лучше и что нужно» – подросток может «сломаться», начать обманывать, не чувствуя расположенности к себе со стороны.

Противоречивые требования взрослых. Дети чувствительны. Особенно, что касается требований родителей. Они переживают, когда не могут им соответствовать. Важно научить ребенка не бояться ошибок и всегда стараться исправлять их; не давать обещаний, которые нельзя выполнить.

Стремление получить награду «любым путем». Чаще за этим лежат завышенные притязания ребенка, желание везде и во всем быть лучше всех. Такая позиция может возникнуть и как следствие нехватки тепла со стороны значимых людей, когда каждую похвалу надо завоевывать, и как результат ожиданий близких, возлагаемых на ребенка, у которого возникает страх не справиться, не оправдать этих «надежд», потерять расположение [Мухина В.С. Детская психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. Л.А. Венгера. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.].

Желание завоевать расположение сверстников. Оно может возникнуть в результате неудовлетворенности социальным статусом в группе или в отношении с другими детьми. Только ребенок с адекватной самооценкой не будет стремиться заслужить любовь всех сверстников любой ценой. Но адекватная самооценка сформируется лишь в том случае, если ребенок уважает себя/родителей. Такое возможно, если родители обсуждают с ребенком проблемы, возникающие в семье, им интересны мысли ребенка.

Возможные причины лжи детей расширяются в подростковом возрасте. Е.И. Николаева указывает на следующие:

- разрушение близости, утрата искренности, доверия с родителями;
- нежелание расстраивать родителей и боязнь потерять их любовь и доверие;
- переосмысление картины мира (в связи с развитием формального мышления) и сомнение в правильности суждений родителей;
- излишняя эмоциональность и импульсивность, приводящие к действиям без обдумывания ситуации;

- мнение сверстников, которое они считают более значимым, чем взгляды родителей, при этом часто, подчиняясь мнению большинства, подростки снимают с себя ответственность за принятие решений;

- примыкание к группе, совершающей противоправные действия;

- употребление средств, изменяющих сознание (алкоголь, наркотические и психотропные средства), курение, что приводит к безответственности, необходимости лгать родителям и к легкости появления неправды. Ложь для зависимых подростков становится привычкой;

- погруженность в свои эмоции и неумение справляться со стрессом, когда подросток не предпринимает никаких действий, чтобы разрешить возникшие проблемы, а манипулирует окружающими, пытаясь вызвать сочувствие и вовлечь в свою судьбу, для чего прибегает ко лжи. Такое поведение подростка может быть связано не только с его психологическими особенностями, но и сформированным у него состоянием выученной беспомощности, когда родители наказывают ребенка при совершении любых неблагоприятных поступков;

- низкий интеллект (если в младшем возрасте чаще лгут дети с более развитым интеллектом, то в подростковом возрасте все меняется наоборот, и постоянно прибегают к обману подростки именно с низким интеллектом). Подростки с низким уровнем интеллекта чаще списывают во время контрольных и самостоятельных работ. Более интеллектуальный подросток способен сам справиться с заданиями, и у него отпадает необходимость врать. Кроме того, такие подростки способны предугадать последствия лжи и стараются говорить правду, а если и врут, то более правдоподобно;

- возникновение ситуаций, когда подростки чувствуют свою слабость, но не могут ее показать. Так, если они будут выполнять очень сложные задания, то почти все (независимо от интеллекта) предпочтут списывание. Другой пример: побоятся признаться сверстникам, что чего-то не умеют делать (например, плавать);

- желание купить любовь сверстников в силу одиночества подростка и низкой самооценки (ребенок готов пойти на воровство денег у родителей, чтобы приобрести подарки ровесникам и, таким образом, купить их дружбу, не понимая, что в любой момент будет предан ими);

- сексуальный опыт, который является настолько интимной темой, что подростки стараются ее не касаться в разговоре с родителями, а также необходимость уберечь свой внутренний мир от постороннего взгляда. Поэтому взрослые должны быть тактичными и стараться не задавать вопросы, провоцирующие ложь [14].

Основные задачи родителей подростков – создать дома такие комфортные условия, чтобы подросткам хотелось проводить больше времени дома, а не на улице; построить доверительные отношения с детьми; уделять им внимание, чтобы сомнения подростков, их ошибки и проблемы не остались незамеченными, научить их анализировать и исправлять последствия своих ошибок; оказывать своим детям поддержку и общаться с ними на равных; научить их заводить друзей.

Теплые и доверительные отношения, сложившиеся у ребенка с родителями, способствуют его личностному росту, помогают двигаться вперед, достигать своих целей. Ребенок, боясь потерять доверие близких, предпочтет говорить им правду и будет лгать только в исключительных случаях. Дети чаще лгут в не-

счастливых семьях, где родители полностью погружены в свои заботы и не обращают внимание на ребенка.

В последнее время в российской психологии растет интерес к проблеме лжи, прежде всего, в контексте формирования нравственных ценностей, жизненных ориентаций и идеалов среди молодежи. Об этом можно судить по значительному росту публикаций по этой и смежным проблемам в последние годы (В.В. Знаков, Б.И. Дубровский, Ю.К. Щербатых, А.К. Секацкий и др.). Это связано с тем, что в обществе произошли фундаментальные изменения во всех его основных сферах: экономической, политической, правовой, культурной, образовательной, которые часто негативно влияют на нравственные принципы людей разных поколений [1].

Подростковый возраст является сложным этапом в формировании личности, когда формируется образ себя. В этом возрасте ложь уже можно использовать как средство манипуляции, достижения желаемых целей любыми средствами.

На отношение к лжи и объяснение этой моральной категории влияет возраст подростков. В 12-13 лет подростки к лжи относятся отрицательно, осуждают лжецов. Особенно негативно отношение, которое они выражают к лжи, чтобы защитить себя от вмешательства взрослых в их личную жизнь. Чем старше возраст подростков, тем более терпимым становится отношение к этому виду лжи. Кроме того, чем старше становится подросток, тем чаще он признается в своем поведении и более спокойно относится к типам лжи, которые адаптивны и не имеют негативных последствий для других.

Исследования показывают, что девочки всех возрастов более чувствительны к разнице между ложью и обманом. Они чаще в качестве причины лжи выделяют альтруистические мотивы, а мальчики – привычки и ситуации. Метод словесного наказания за ложь предпочитают девушки, независимо от возраста и вида лжи.

По мнению О.В. Барсуковой, проявление склонности к лжи и усиление ее у подростка в годы школьного обучения создает негативные предпосылки успеха в учебной деятельности, выступает симптомом школьной отчужденности, негативно влияет на все сферы ученика среднего школьного возраста [15].

Психологи отмечают, что в младшем подростковом возрасте подростки крайне негативно относятся к лжи, особенно те, кто взрослее, но активно используют ложь для защиты себя от вмешательства взрослых в свою личную жизнь или из-за желания утвердиться в подростковой группе. Чем старше становится подросток, тем больше он понимает, что такое ложь, обман, неправда [8].

О.В. Барсукова [15] исследовала особенности подростковой лжи и отношение к лжи у подростков. По ее мнению, среди подростков наиболее частым мотивом лжи является «ложь из страха наказания» и «ложь из желания похвалы». Отношение к лжи варьируется в зависимости от пола подростков. Мальчики чаще, чем девочки, реагируют физической агрессией на ложь. Девушки предпочитают словесное наказание за ложь. Для мальчиков причиной лжи чаще всего является стереотипная ситуация, для девочек — угроза их личности. Чем старше подростки обоих полов, тем значительнее и травматичнее ложь от друзей. Девушки чаще знают причину лжи, спокойно понимают ситуацию и прощают обидчика. Мальчики чаще перестают общаться с лжецом, сердятся или даже применяют физическое наказание за ложь. Многие подростки считают ложь негативным качеством человека, но есть и те, кто оправдывает ложь. Но все же есть подростки, которые считают ложь абсолютным злом.

Т.В. Захаров определял отношения ко лжи у обучающихся московской гимназии № 1527 в возрасте 9 – 14 лет [16]. Общая выборка: 150 человек. Использовал метод анкетирования на основе авторской анкеты. Предполагалось выяснить отношение подростков ко лжи, считают ли они допустимым лгать в некоторых ситуациях. Какие чувства и эмоции подростки испытывали, когда сталкивались с ложью? Как часто им лгали? Если им удавалось распознать, когда им лгут, какие изменения они замечали в лжеце? Как часто им приходилось лгать, и сожалели ли они об этом? Участвовали ли подростки во лжи, чтобы помочь другому человеку? Насколько комфортно бы они себя чувствовали, если бы не приходилось лгать?

В авторской анкете Т.В. Захарова было предложено 14 конкретных ситуаций. Предполагалось выяснить, как часто у подростков возникали ситуации лжи, и какие чувства и эмоции они при этом испытывали.

Респондентам было предложено решение авторских кейсов. Подростки погружаются в конкретные ситуации, предлагают решения и продумывают последствия по каждому решению. Все ситуации предполагают разные решения, необходимо выяснить, какие решения могут предложить подростки. Предлагая решение, подростки должны обдумать последствия этого решения. Эти данные помогли мне выяснить, в каких ситуациях подросток не может устоять перед ложью и можно ли найти решение, не прибегая ко лжи, если обдумать все последствия.

По результатам исследования Т.В. Захарова большинство подростков, которые приняли участие в опросе, считают, что ложь – это неправда в любой ситуации. Также они считают, что «Лучше горькая правда, чем сладкая ложь». Однако, чаще всего, подростки начинают лгать не ради собственной выгоды, ради сокрытия информации или чтобы избежать наказания, а попадая в ситуацию, когда нужно поддержать или не подвести близкого человека, защищая его интересы, даже будучи уверены в том, что «Тайное всегда становится явным».

Гипотеза о том, что наиболее частая причина лжи у подростков – страх наказания, не подтвердилась. Все дело в том, что чувства взаимопомощи, поддержки, сопереживания к людям настолько сильны в подростковом возрасте, что мы даже забываем подумать о последствиях того, что совершаем. Исследование показало, что многие задумываются о своей лжи и испытывают чувство стыда. Наиболее часто встречаются чувства страха, дискомфорта и тревоги. Многие чувствовали бы себя лучше, если бы не приходилось лгать.

Гипотеза о том, что в ситуации лжи подростки будут испытывать преимущественно отрицательные эмоции, подтвердилась. Часто подростки выбирают ложь, так как считают этот вариант более простым, но задумываясь о последствиях понимают, что ситуация осложняется.

Гипотеза о том, что в представлении подростков ложь – наиболее простой способ решения проблемы, подтвердилась.

Проблема подростков заключается в том, что они редко задумываются о последствиях своей лжи. Исследования в моей работе показали, что в любой конкретной ситуации подростки могут найти несколько решений. Задумываясь о последствиях каждого решения, могут выбрать то решение, которое не приводит ко лжи. Таким образом, ложь настолько сложна и разнообразна, что люди запутались в этой паутине. Каждая жизненная ситуация требует взвешенного решения. Задумываясь о последствиях каждого решения, можно избежать огромного количества лжи, устоять перед соблазном обмана.

А.И. Ложкина [17] для изучения особенностей склонности подростков ко лжи провела исследование, в котором приняли участие 79 школьников с 7-го по

10-й классы. Из них 48 девочек и 31 мальчик в возрасте от 13 до 17 лет. В ходе исследования были использованы следующие методики: методика Е.Ю. Бруннера «Честность», цель методики — выявить уровень честности. Методика «Отношение подростков ко лжи», разработанная А. Денисовой, предназначена для выявления степени склонности испытуемых к лживому поведению и их отношения ко лжи.

Обработка результатов исследования по методике «Честность» показала, что большая склонность ко лжи у подростков 14–15 лет, по сравнению с другими возрастными (среднеарифметический показатель составил 19,3 баллов по сравнению с 25,1, 25,5, 25,5 баллами в других классах), но статистическая значимость этих различий не подтвердилась. Если анализировать гендерный аспект, то мальчики несколько более склонны ко лжи (показатель 22,9), чем девочки (показатель 24,3). Но статистически эти различия не подтвердились. Девочки 8-го класса более склонны ко лжи, чем девочки 7-го класса, статистическая значимость различий подтвердилась. Возрастные различия по шкале лжи в подростковом возрасте не значимы, то есть существенных различий при переходе от одного класса к другому не выявлено. Высокий уровень лжи встречается чаще у девочек. По мере взросления подростки приобретают навыки более успешного обмана, причем причины лжи становятся более ориентированными на проявление индивидуальности по гендерному типу.

Результаты анализа методики «Отношение подростков ко лжи» показывают, что в 7-м классе на все типы лжи большинство испытуемых сказали бы правду. Но по рассказу, в котором ложь используется в защиту других с принятием чужой вины на себя, испытуемые солгали бы, поступили бы как герой из рассказа. По остальным рассказам большинство испытуемых сказали бы правду, несколько человек поступили бы как герой рассказа.

В 8-м классе в рассказе, где ложь применяется в защиту себя от вмешательства в личную жизнь без неприятных внешних последствий, больше всех испытуемых не ответили на этот вопрос, остальные поступили бы как герой рассказа или сказали бы правду. По рассказу в защиту других с принятием чужой вины на себя большинство испытуемых не ответили на вопрос, остальные солгали бы, поступили бы как герой из рассказа и меньше всех сказали бы правду. На остальные типы лжи большее количество испытуемых заполнили анкету ответами: не знаю, никак, не ответили, а также испытуемые сказали бы правду.

Испытуемые 9-го класса по типу ложь альтруистическая с целью защиты других без неприятных внешних последствий поступили бы как герой рассказа, остальные не ответили или никак не поступили бы, меньше всех подростков сказали бы правду. На остальные типы лжи испытуемые не ответили или никак бы не поступили. Ложь в самозащиту с неблагоприятными внешними последствиями – большинство за правду.

Испытуемые 10-го класса: по большинству рассказов сказали бы правду. Ложь с целью защиты других без неприятных внешних последствий – все испытуемые поступили как герой рассказа. Ложь в защиту других с принятием чужой вины на себя – испытуемые солгали бы, поступили бы как герой рассказа. Ложь в защиту себя от наказания без неприятных внешних последствий – большинство испытуемых затруднились ответить. На остальные типы лжи испытуемые сказали бы правду.

Таким образом, по результатам исследований ученых сделан вывод, что подростки в целом ко лжи относятся негативно и стараются не лгать без особых

причин. При этом они более толерантны к таким видам лжи, как ложь в защиту других с принятием чужой вины на себя и ложь в защиту себя от вмешательства в личную жизнь без неприятных внешних последствий, и менее терпимы ко лжи из озорства и розыгрышам.

В результате проведенного исследования мы можем сделать следующие выводы:

Ложь – нередкое явление, проявляющееся в самых разных ситуациях, в связи с чем это явление объясняется достаточно разнообразно. Как и наличие разнообразных мотивов искажения информации, существует множество причин лжи и обмана. Подобные причины и мотивы искажения информации обнаруживаются как у детей, так и у взрослых.

В зависимости от возраста, некоторые мотивы становятся более важными, чем другие. Ложь человека может быть порождена эгоистичными мотивами и направлена, например, на достижение личного благополучия за счет других людей. Такая ложь вызывает осуждение со стороны общества. Ложь может быть вызвана благородными мотивами (например, ложью навсегда) и морально оправдана.

В структуре морально-этических категорий лжи рассматривается, прежде всего, как негативное явление. Отношение к лжи варьируется в зависимости от исторической эпохи, условий жизни; цели, мотивы, последствия лжи; от искажения информации (безобидные виды лжи наиболее оправданы); из демографических факторов (с возрастом возрастает понимание лжи как социально опасного явления; женщины считают эту ложь социально более опасной, чем мужчины и т.д.) и личностных характеристик человека (например, тревожность, неуверенность в себе склонны оправдывать ложь).

Способность человека обманывать сугубо индивидуальна и распространяется в широком диапазоне от патологической правдивости до патологического обмана. На искажение информации о себе влияют внешность, демонстративность, нестабильность стресса, повышенная тревожность и невротичность, застенчивость и неуверенность в себе, внутренний конфликт и низкая самооценка.

Частота проявления лжи в межличностных и социальных отношениях и само отношение общества ко лжи могут служить показателем его цивилизованности, зрелости и развития. В самом обществе никогда не бывает ложных утверждений, то есть лжи. Пол, как уже отмечалось, также влияет на отношение ко лжи. Разница заключается не столько в частоте произнесенной лжи, сколько в отношении лжи и лживого человека. Мальчики чаще выражают желание применить физическое наказание, а девочки предпочитают метод словесного воздействия на лжецов.

Доказано, что подростковая ложь – это свидетельство не моральных, а скорее психологических проблем ребенка. Самое эффективное средство борьбы с подростковой ложью – это построение доверительных отношений в семье и школе, основанных на взаимном уважении. Если дети будут уверены в любви и добром отношении, у них окажется меньше поводов говорить неправду. Будьте внимательны к детям, их проблемам и переживаниям, интересуйтесь их жизнью. Подростки ищут способы решения своих вопросов, взаимодействия с миром. Если ребенок обманывает, подумайте, почему для него ложь стала самым удобным способом общения с людьми. Иногда достаточно просто выслушать ребенка, и он поймет, что не одинок, что всегда может рассчитывать на ваше внимание и помощь.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бендас, Т.С. Гендерная психология. Учебное пособие: Бендас Т. С. – СПб.: Питер, 2016. – 431 с.
2. Роджерс К. К науке о личности / В кн. История зарубежной психологии. Тексты. М. 1986.
3. Полиграфы («детекторы лжи») и безопасность. Справочная информация и рекомендации. Выпуск 1. Ю.И. Холодный. М.: «Мир безопасности», 1998. 96 с.
4. Экман П. «Психология лжи», Санкт-Петербург, 2001 год.
5. Знаков В.В. Психология понимания правды. – СПб.: Алетейя, 2013. – 281 с.
6. Шкуратова И.П., Крикало Е.Л. Отношение студентов к разным видам своей и чужой лжи. Опубликовано в сб.: Индивидуальные различия в познании и общении. Ростов на Дону, изд во «Антей», 2007, с. 266 — 284. https://irshkuratova.ru/files/otnoshenie_studentov_raznym_vidam_lzhi.pdf
7. Бордовская, Н.В. Психология и педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2013. – 624 с.
8. Батюта, М.Б. Возрастная психология: Учебное пособие / М.Б. Батюта, Т.Н. Князева. – М.: Логос, 2013. – 306 с.
9. Семенова А.В. Личностные характеристики в подростковом и юношеском возрасте / А.В. Семенова // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – Том 3, № 3. – С. 74-83 URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/122/112>
10. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений. - СПб.: Питер, 2015. – 576 с.
11. Знаков, В.В. Индивидуальные различия понимания обмана в малом бизнесе // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 6. С. 51-60.- URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20193943>
12. Юркевич, В.С. Феномен лжи в детском возрасте: амбивалентный подход / В.С.Юркевич, И. В. Емельянова // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9. – № 1. – С. 114-124. – DOI 10.17759/jmfp.2020090112. Режим доступа: URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=42761933>
13. Библия языка телодвижений / Десмонд Моррис; [пер. с англ. Н.Караева]. – М.: Эксмо, 2014 – 672 с.
14. Мухина В.С. Детская психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. Л.А. Венгера. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
15. Николаева Е. Как и почему лгут дети? Психология детской лжи. – СПб.: Питер, 2011. – 176 с. (Серия «Сам себе психолог»).
16. Барсукова, О.В. Изучение особенностей и причин подростковой лжи // Молодой ученый. – 2012. – №2. (37). – С. 216-219. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17711321>
17. Захаров, Т. Может Ли подросток не лгать? / Т. Захаров, А. В. Вечерин, Н. И. Вечерина // Проблемный и ноосферный подходы в организации форм современного образования для устойчивого развития цивилизации : Материалы XVII Московской международной конференции «Образование в XXI веке - глазами детей и взрослых», Москва, 16 марта 2017 года / Ответственный редактор Е.В. Ковалевская. – Москва: ООО "Издательство "Спутник+", 2017. – С. 136-138. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36582897>
18. Ложкина, А.И. Психологическая характеристика склонности подростков ко лжи / А. И. Ложкина // Молодой исследователь: от идеи к проекту : Мате-

риалы IV студенческой научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 15 июня 2020 года. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2020. – С. 239-241. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44631298>

REFERENCES

1. Bendas, T.S. Gender Psychology. Textbook: Bendas T.S. St. Petersburg: Peter, 2016. 431 p.
2. Rogers, K. Towards a Science of Personality. In the History of Foreign Psychology. Texts. M. 1986.
3. Polygraphs (lie detectors) and safety. Reference information and recommendations. Issue 1: Cold. Moscow: The World of Safety, 1998. 96 p.
4. Ekman P. "Psychology of Lie", Saint Petersburg, 2001.
5. Znakov V.V. The Psychology of Understanding Truth. SPb: Aletheia, 2013. 281 p.
6. Pershina, K.V. Reasons and psychology of child lies. K.V. Pershina. Eurasian scientific determination. 2020. № 1-4(59). P. 338-342. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42434024>
7. Bordovskaya N.V. Psychology and Pedagogy: Textbook for Higher Education Institutions. Third Generation Standard. N.V. Bordovskaya, S.I. Rozum. St. Petersburg: Peter, 2013. 624 p.
8. Batyuta, M.B. Age psychology: Textbook. M.B. Batyuta, T.N. Knyazeva. M.: Logos, 2013. 306 p.
9. Semenova A.V. Personal characteristics in adolescence and adolescence. A.V. Semenova. Pedagogy: History, Perspectives. 2020. Vol. 3, № 3. P. 74-83 URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/122/112>
10. Ilyin E.P. Psychology of communication and interpersonal relations. SPb: Peter, 2015. 576 p.
11. Znakov, V. V. Individual differences in the understanding of deception in small business. Psychological Journal. 1994. T. 15. № 6. PP. 51-60
12. Yurkevich V.S., Yurkevich V.S., Emelianova I.V. Lie phenomenon in childhood: ambivalent approach. Modern Zarubezhaya psychologiya. 2020. T. 9. № 1. P. 114-124. DOI 10.17759/jmfp.2020090112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42761933>
13. The Bible of Body Language. Desmond Morris; [translated from English by N. Karayev]. M.: Eksmo, 2014. 672 p.
14. Mukhina V.S. Child psychology: Textbook for students of pedagogical institutes. ed. by L.A. Wenger. 2nd ed. revised, revised and updated. M.: Education, 1985. 272 p.
15. Nikolaeva E. How and why do children lie? The psychology of children's lies. SPb: Peter, 2011. 176 p. (series "Psychologist Himself").
16. Barsukova, O.V. The study of features and causes of adolescent lying. Young Scientist. 2014. №2. (37) PP. 216-219. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17711321>
17. Zakharov, T. Can a Teenager Not Lie? / T. Zakharov, A. V. Vecherin, N. I. Vecherina. Problem and noosphere approaches in the organization of forms of modern education for sustainable development of civilization : Proceedings of XVII Moscow International Conference "Education in the XXI Century - through the eyes of children and adults", Moscow, 16 March 2017. Editor in Chief E. V. Kovalevskaya. Moscow: Sputnik+ Publishing House LLC, 2017. P. 136-138. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36582897>
18. Lozhkina A. I. Psychological characteristics of adolescents' propensity to lie. A. I. Lozhkina. Young researcher: from idea to project : Materials of the IV student scientific-practical conference, Yoshkar-Ola, June 15, 2020. Yoshkar-Ola: Mari State University, 2020. P. 239-241. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44631298>

Информация об авторах: Мандрыкина Вероника Александровна, студент, кафедры педагогики и психологии, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики. Кубанский государственный университет.
г. Краснодар, Россия
veronika_1778@mail.ru

Игнатович Светлана Сергеевна кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики. Кубанский государственный университет.
г. Краснодар, Россия
<http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Mandrykina Veronika Aleksandrovna, Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University, Krasnodar, Russia
veronika_1778@mail.ru

Ignatovich Svetlana S., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology Kuban State University,
Krasnodar, Russia
<http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 14.05.2021
Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 16.06.2021
Принята к публикации / Accepted for publication: 25.06.2021

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов./ The authors declare no conflicts of interests.

© Мандрыкина В.А. 2021

© Игнатович С.С. 2021

© «Педагогика: история, перспективы». 2021



Научная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-81-91

УДК 37.01

**АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ
ПОВЫШЕНИЯ КРЕАТИВНОСТИ В ГРУППЕ**

Петр Петрович Попов

Московская обл., г. Балашиха, Россия
<https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>
fpb-2006@bk.ru

Полина Геннадьевна Бондарева

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
<https://orcid.org/0000-0002-9548-2350>
polinabondareva2000@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрен ряд приёмов и способов повышения креативности в группе, дана их сравнительная характеристика. Отражены вопросы: почему определенные методы повышения креативности представляются наиболее популярными сегодня? Что наиболее эффективно при групповой работе? Имеют ли методы аналоги и пересечения? Как развиваются и модифицируются приёмы с течением времени? Как применение метода может отразиться на качестве продукта групповой работы? Цель исследования – оценка креативности продукта, полученного в результате применения ряда современных методов повышения креативности в группе. Задачи исследования: разработка системы критериев креативности продукта рабочей группы; выявление наиболее эффективных приёмов повышения креативности. Предмет исследования – методы повышения креативности в группе. Объект исследования – участники рабочей группы по решению творческих задач. Выборка состояла из студентов высшего учебного заведения 20 – 30 лет, получающих образование по специальности «Маркетолог», «Специалист по рекламе». Общее количество участников – 30. Научная новизна. В статье дана система методик для увеличения общего уровня креативности продукта в сфере рекламной коммуникации. Прикладное значение исследования заключается в определении наиболее эффективных приёмов повышения креативности в группе для решения практических задач.

Ключевые слова: креативность, уровень креативности, приёмы повышения креативности, группа.

Для цитирования: Попов П.П., Бондарева П.Г. Анализ эффективности современных методов повышения креативности в группе // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том. 4. № 3. С. 81-91.

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-81-91

Original article

ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF MODERN METHODS OF INCREASING CREATIVITY IN THE GROUP

Pyotr P. Popov

Moscow Region, Balashikha, Russia
<https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>
fpb-2006@bk.ru

Bondareva Polina Gennadievna

Kuban State University
Krasnodar, Russia
<https://orcid.org/0000-0002-9548-2350>
polinabondareva2000@mail.ru

Abstract. The article considers a number of techniques and ways to increase creativity in a group, and presents their comparative characteristics. It reflects on the following questions: why do certain methods of increasing creativity appear to be more popular today? Which one is the most effective for working in a group? Do the methods have analogues and intersections? How are techniques developed and perfected over time? How could the method's application impact the quality of the product of group work? The purpose of the study is to assess the creativity of the product obtained as a result of the application of a number of modern methods of increasing creativity in the group. The objective of the research objectives is the development of a system of criteria for the creativity of the product of the working group; identification of the most effective techniques for enhancing creativity. The subject of the research is methods of increasing creativity in a group. The object of the research is the members of the working creative problems solving group. The sample consisted of students of a higher educational institution 20 - 30 years old, receiving education in the specialty "Marketologist", "Advertising specialist". The total number of participants is 30. Scientific novelty. The article presents a system of techniques for increasing the overall level of product creativity in the field of advertising communication. The applied value of the research is to determine the most effective methods of increasing creativity in the group for solving practical problems.

Keywords: creativity, level of creativity, methods of increasing creativity, group.

For citation.: Popov P.P., Bondareva P.G. Analysis of the effectiveness of modern methods of increasing creativity in the group. Pedagogy: history, prospects. 2021. Vol. 4. no. 3. PP. 81-91. (In Russ.)

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-81-91

Изучение способов повышения креативности в конкретной группе является перспективным направлением проведения исследований в современном мире. Данная статья посвящена эмпирическому изучению эффективности инновационных методик развития креативности с опорой на данные, полученные в теоретическом исследовании инновационных и традиционных подходов к развитию и оценке креативности [1]

Исследование носило поисковый характер, поэтому за рабочую гипотезу мы приняли следующее утверждение: *креативность продукта группы можно рассматривать как показатель эффективности приёмов повышения креативности её участников.*

Вопрос о творческом потенциале или креативности личности поднимался в истории науки многими учёными: историками, искусствоведами, философами, экономистами, психологами и социологами. Их интересовали различные аспекты креативности: природа данного явления, критерии определения творческой личности и возможные методы её диагностики, границы нормы и патологии при проявлении творческих способностей, влияние среды на развитие креативности и, наконец, возможные пути развития творческих способностей, как в индивидуальной, так и в групповой форме. Исследование креативности, приобретая специфику современного мира, по-прежнему сохраняет научную важность.

Решение проблемы креативности становится востребованным в новых прикладных областях, что связано с быстрым развитием мировой экономики, перенасыщением рынка и потребностью в инновациях. У общества, состоящего из творческих личностей, несомненно, есть больше возможностей и идей для эффективного решения поставленных перед ним вопросов.

Не каждый человек обладает развитым творческим потенциалом от рождения. Для того чтобы люди могли свободно и быстро генерировать новые идеи, творчески подходить к решению сложных проблем, необходимо определить, какими методами/приёмами возможно достичь развития творческого потенциала личности.

В современной тренинговой практике существует значительное количество методов, предназначенных для развития творческих способностей. Некоторые носят исключительно индивидуальный характер, другие – предназначены для развития врождённых способностей у детей, третьи – рекомендуется использовать в ситуации группового взаимодействия и решения задач, требующих нестандартного подхода.

В нашей работе мы рассматриваем последнюю группу методов и возникающие при её изучении вопросы: почему определенные методы повышения креативности представляются наиболее популярными сегодня? Что наиболее эффективно при групповой работе? Имеют ли методы аналоги и пересечения? Как развиваются и модифицируются приёмы с течением времени? Как применение метода может отразиться на качестве продукта групповой работы?

Цель исследования – оценка креативности продукта, полученного в результате применения ряда современных методов повышения креативности в группе.

Задачи исследования:

- разработка системы критериев креативности продукта рабочей группы;
- выявление наиболее эффективных приёмов повышения креативности.

Объект исследования – участники рабочей группы по решению творческих задач.

Предмет исследования – методы повышения креативности в группе.

Выборка исследования состояла из студентов высшего учебного заведения 20–30 лет, получающих образование по специальности «Маркетолог», «Специалист по рекламе».

Общее количество участников – 30, однако в обработку поступили результаты по 17 участникам, которые участвовали в занятиях по всем пяти приёмам повышения креативности. Остальные пропустили хотя бы одно занятие, поэтому их результаты не учитывались.

В связи с тем, что наше исследование носило поисковый характер, чётких гипотез мы не выдвигали, а исходили из следующего предположения: креативность продукта группы можно рассматривать как показатель эффективности приёмов повышения креативности её участников.

Проведение исследования предполагало несколько последовательных шагов его реализации:

Шаг 1 – замер индивидуального уровня креативности респондентов, принимающих участие в групповой работе по решению творческих задач.

Для проведения такого тестирования был составлен краткий опросник, который включал себя тесты, отобранные в результате аналитического обзора методик по диагностике креативности личности. Итоговый вариант опросника включил в себя 3 субтеста, направленных на измерение двух видов креативности, наиболее важных, на наш взгляд, для работы в группе: невербальная – субтесты «Закончи рисунок» и «Спрятанная форма»; вербальная – субтест «Выражения». Тестирование проводилось индивидуально.

После проведённой диагностики группа приступила к последовательному изучению практических приёмов, используемых для повышения креативности в группе и выполнению практических заданий.

Шаг 2 – проведение практических занятий по ознакомлению с приёмами повышения креативности в группе для выполнения практических заданий.

В рамках таких занятий группа получила знания о пяти популярных приёмах повышения креативности: Мозговой штурм, Синектический штурм, метод Фокальных объектов, Мозговые карты и Морфологический анализ. Для практического ознакомления с приёмами группа делилась на рабочие подгруппы, в которых участники приступали к совместному решению задач/запросов из реальной практики. Практическое задание, по каждому приёму отдельно, выдавалось подгруппам в виде реального запроса, с уточнением основных целей и задач работы. Продуктом рабочих групп выступили рисунки – эскизы рекламных материалов, которые презентовались остальным подгруппам и преподавателю.

Шаг 3 – повторный замер индивидуального уровня креативности респондентов, принимающих участие в групповой работе по решению творческих задач. При повторной диагностике использовался такой же вид опросника, как и при

первом замере. Задания по субтестам были изменены на аналогичные первичным заданиям.

Шаг 4 – экспертная оценка продуктивности работы группы по итогам каждого задания. Всего заданий было пять, соответственно приёмам: Мозговой штурм, Синектика, Фокальные объекты, Мозговые карты и Морфологический анализ. По итогам каждого задания рабочие группы создавали ряд продуктов, которые в дальнейшем оценивались экспертами.

Для данного этапа были использованы критерии оценки креативности продукта, выдвижение которых происходило с опорой на аналитический обзор авторских мнений о критериях оценки продуктов креативного процесса. При разработке системы критериев мы старались учесть все возможные стороны креативного продукта, а также обобщить известные нам авторские позиции по заявленной проблеме. В итоге были выделены следующие критерии: оригинальность, восприимчивость, метафоричность, осмысленность продукта, гибкость, воображение, чувство юмора. Подробно критерии описаны в статье инновационные и традиционные подходы к развитию и оценке креативности [1]

Беседа с экспертами проводилась отдельно по каждому заданию. Специалистам было предложено, с помощью системы критериев, оценить демонстрируемые им продукты группы по 7-бальной шкале. Экспертные оценки заносились в бланк.

В ходе исследования были применены следующие методы:

1. Метод тестирования – для выявления индивидуального уровня креативности участников группы до и после освоения ими приёмов повышения креативности. Были использованы методики:

2. Субтест «Выражение» для диагностики вербальной креативности.

В качестве стимула респондентам предлагается набор из четырёх букв, сочетание которых не имеет смысла. Буквы необходимо использовать только в заданном порядке.

Кроме того, по данному субтесту предполагается подсчёт суммарного показателя ТЗ, который мы используем для выведения итоговой оценки вербальной креативности субъекта.

3. Субтест «Спрятанная форма» для диагностики образной креативности.

Здесь респонденту предъявляется некая картинка и предлагается отыскать на ней различные фигуры, скрытые в сложном, мало структурированном изображении. На задание отводится ограниченное время. Испытуемых просят выполнять задание, не забывая про возможные оригинальные ответы, которые будут отличаться от ответов других участников.

По данному субтесту мы получаем показатели Беглости и Оригинальности, а также суммарный балл Т7, по которому мы можем судить об уровне образной креативности участника рабочей группы.

4. Субтест «Закончи рисунок» для диагностики образной креативности Торренса [2].

Мы используем в нашей работе сокращённый вариант изобразительной батареи теста креативности Торренса, который представляет собой задание с говорящим названием «Закончи рисунок». Тест рекомендуется использовать для

исследования творческой одарённости личности. Он состоит из 5 рисунков, которые по инструкции необходимо дорисовать и назвать. Решение о сокращении теста было принято осознанно с опорой на:

- факт дефицита времени, отведённого на тестирование;
- необходимость проведения повторного тестирования участников;
- наличие подробного описания подсчёта результатов, позволяющего проинформировать замер и на сокращённом количестве стимулов.

В итоге можно посчитать результаты по двум показателям, которые Торренс включал в понятие креативности.

Для подтверждения результатов диагностического материала метод тестирования сопровождался наблюдением за участниками в ходе работы группы. Предметом наблюдения выступали речевые акты респондентов, их содержание, частота, направленность, последовательность. Наблюдение было не включённым, скрытым, полевым и не стандартизированным.

5. Метод экспертной оценки – это метод, результат которого представляет собой качественные и количественные оценки различных процессов и явлений, которые не поддаются непосредственному измерению, основанные на суждениях специалистов.

Было проведено два этапа обработки данных.

Первый этап предполагал сравнительный анализ результатов тестирования, полученных после проведения двух замеров индивидуальной креативности респондентов. Предварительно были подсчитаны показатели диагностики каждого испытуемого по трём субтестам: «Закончи рисунок», «Спрятанная форма», вербальная – субтест «Выражения».

В целях определения эффективности приёмов повышения креативности мы провели оценку достоверности сдвига в значениях показателей креативности участников группы. Мы использовали критерий знаков G , предназначенный для установления общего направления сдвига исследуемого признака. Он позволяет установить, в какую сторону в выборке в целом изменяются значения признака при переходе от первого измерения ко второму: изменяются ли показатели в сторону повышения или понижения. Для нашей работы было необходимо отметить наличие качественного сдвига, поэтому использовался именно этот критерий, а не критерий Т. Вилкоксона [3], который измеряет также интенсивность сдвигов.

Итак, мы приняли положительные сдвиги в показателях за типичные, а сдвиги противоположного направления – за нетипичные, также в расчётах учитывались «нулевые» сдвиги, то есть неизменность показателя. Количество нетипичных сдвигов считается основным показателем достоверности положительных сдвигов и обозначается как $G_{\text{мп}}$, которое сопоставляется с критическими значениями G критерия для данного количества испытуемых. Сдвиг достоверен, если $G_{\text{мп}}$ меньше или равен $G_{\text{кр}} = 3$.

Второй этап предполагал анализ данных экспертного опроса. Эксперты оценивали продукты группы, полученные в результате применения методов креативности. Критериальные оценки по каждому приёму заносились в специальный бланк.

Надо отдельно отметить, что приём Морфологического анализа не был включён в сравнительный анализ приёмов, так как у экспертов возникли сложности с его оценкой. Мы можем сделать предварительный вывод о том, что данный

метод не подлежит оценке, в силу своей специфики, которая может проявляться в процедуре решения задачи с помощью приёма.

Для определения наиболее эффективных приёмов повышения креативности и их вклада в результат групповой работы, мы оценивали различия между четырьмя оставшимися приёмами по каждому из семи критериев с помощью Н-критерия Крускала-Уоллиса [4]. Он позволяет установить, что уровень признака изменяется при переходе от метода к методу, но не указывает направление этих изменений. Если различия между методами случайны, то полученные суммы рангов не будут, но если у одного метода будут преобладать высокие оценки, а у другого – низкие, то критерий Н позволит установить различия.

Мы наблюдали за характером различий ранговых показателей методов и определили условия достоверности различий на уровне значимости $p=0.05$. Различия считаются достоверными при Нэмп. равном или превышающем $N_{кр.} = 7,815$.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

– в результате сравнительного анализа данных двух замеров творческих способностей участников, проведённого с помощью критерия знаков G, мы можем говорить о наличии достоверного положительного сдвига показателей группы по всем субтестам креативности;

– в результате анализа данных экспертного опроса мы наблюдали изменения критериев креативности продукта от метода к методу. Достоверность различия мы вычисляли для двух приёмов, по сумме рангов, превышающих остальные. Если значение разницы суммы рангов между двумя преобладающими «вкладами» приёмов оказывалось ниже критического значения Н критерия, мы делали вывод о недостоверности различия «вкладов».

Достоверность различия была установлена по следующим шести критериям: оригинальность, восприимчивость, метафоричность, осмысленность продукта, гибкость и воображение. Эти различия признаются не случайными, и мы можем проследить какой из приёмов внёс преимущественный «вклад» в повышение определенного критерия. В качестве примера здесь мы приводим результаты по первому критерию Оригинальность.

Не достоверными оказались различия по критерию чувство юмора. По данному критерию мы можем наблюдать лишь общую тенденцию роста критериев в зависимости от применяемого метода.

Этап 1 – замеры творческих способностей участников. При анализе данных мы сделали вывод о наличии достоверных положительных сдвигов показателей группы, с оговоркой на погрешность в вычислениях, связанную с субъективностью проводимой оценки. То есть уровень индивидуальной креативности участников повысился после использования группой пяти приёмов повышения творческих способностей.

Этап 2 – экспертная оценка креативности продуктов группы. По итогам анализа экспертной оценки изучаемые приёмы креативности внесли свой «вклад» в результат работы группы по всем критериям. Но кроме того, можем отметить более эффективные приёмы для развития первых шести показателей. Рассмотрим отдельно критерии и оптимальные приёмы для их развития:

– критерий оригинальности выше при применении метода Фокальных объектов, что позволяет нам сделать вывод о преимуществе данного метода для развития характеристики оригинальности продукта.

- по критерию восприимчивость помогает дополнить продукт необычными яркими деталями Синектика, показатели которой лишь на несколько баллов отличаются от результатов приёма Фокальных объектов.

- наибольший «вклад» по критерию метафоричность обеспечивает Синектика. С помощью применения четырёх видов аналогий участникам лучше всего удаётся создать необычный контекст для продукта.

- наиболее осмысленным продукт оказался при использовании Фокальных объектов.

- для развития воображения при создании нового продукта самым полезным оказался приём Фокальных объектов.

Аналитический обзор существующих подходов к изучению креативности позволил нам обозначить ряд возможных акцентов, важных для раскрытия поставленной проблемы. В нашей работе мы обратились к более подробному изучению творческих способностей личности как самостоятельной характеристики, не зависящей от интеллекта. Мы затронули все четыре аспекта изучения креативности, которые были выделены исследователями в психологии. Процесс проявления креативности мы наблюдали в группе. В качестве показателя эффективности приёмов повышения креативности использовалась оценка креативного продукта группы.

Как мы можем наблюдать в ходе теоретического анализа, проблема оценки креативного продукта не нова для исследователей. Каждый из них предлагает один или несколько наиболее важных, с их позиции, критерия, не пытаясь как-то прокомментировать мнения других и обобщить предыдущий опыт. В нашей работе была разработана система критериев креативности продукта рабочей группы, которая с помощью экспертов получила подтверждение и дополнение смысловых нагрузок критериев. В итоге, нами было выделено семь критериев, которые, на наш взгляд, отражают полный список характеристик творческого продукта группы: оригинальность, восприимчивость, метафоричность, осмысленность продукта, гибкость, воображение и чувство юмора.

С опорой на теоретический анализ существующих методик для диагностики творческого потенциала, нами был составлен опросник для выявления индивидуального уровня креативности членов группы. Так как понятие креативности рассматривалось как одна из способностей человека, диагностика креативности также должна происходить по принципам тестирования способностей. Затем мы отобрали диагностический материал, на наш взгляд, подходящий для определения уровня креативности участника рабочей группы. В этот материал вошли методики для тестирования двух видов креативности: вербальной и невербальной или образной, которые были максимально задействованы в ходе работы группы. Заявленные методики ещё раз подтвердили свою достоверность и показали повышение уровня креативности участников в результате использования ими приёмов для развития творческих способностей.

Среди многообразия существующих приёмов для повышения креативности нами были отобраны методы, пользующиеся популярностью у специалистов в рекламной сфере. Все рассмотренные нами приёмы имеют свою историю создания и пути развития. Большинство из них имеют несколько модификаций и вариантов реализации, но существует и первоначальная авторская форма реализации приёма. Таковую форму мы называли классическим приёмом, а имеющиеся модификации – современными приёмами. Классические варианты приёмов были адап-

тированы и продолжают меняться, подстраиваясь под практические задачи современного мира. Зачастую реализация классической процедуры метода мозгового штурма, просто невозможна или не выгодна. Например, в синектике слишком громоздок этап отбора участников группы, который порой может продолжаться год или полтора, а для проведения метода мозговых карт и мозгового штурма необходимо присутствие ведущих, контролирующих и направляющих процесс. Несомненно, классические приёмы признаются эффективными, но проверить результат их работы нам не представляется возможным в короткие сроки. По-другому обстоит дело с современными приёмами, эффективность которых мы подтверждаем в нашем исследовании.

Помимо подтверждения эффективности современных приёмов, мы ставили задачу по выявлению наиболее оптимального приёма повышения креативности в группе и сделали определенные выводы:

1. Все пять проверяемых нами приёмов: Мозговой штурм, Синектика, Морфологический анализ, Мозговые карты и Фокальные объекты, – подтвердили свою эффективность, о чем мы можем судить, исходя из результатов тестирования участников группы – индивидуальные уровни креативности повысились.

2. Кроме этого, вклад каждого из приёмов был оценён экспертами. Результат оценки экспертов показал степень «вклада» каждого приёма по каждому критерию. Значимые изменения по критериям: оригинальность, восприимчивость, метафоричность, осмысленность продукта, гибкость и воображение были достигнуты с помощью приёмов Фокальные объекты и Синектика. Таким образом, эти два приёма мы можем признать наиболее эффективными методами повышения креативности для решения творческих задач в группе.

Таким образом можно говорить о том, что основная цель работы была достигнута – в ходе исследования нам удалось оценить креативность продукта, полученного в результате применения нескольких современных методов повышения креативности в группе. Важно напомнить о том, что наше исследование носило поисковый характер. Эффективность современных приёмов проверялась на реальной рабочей группе студентов-рекламщиков, участвовавших в цикле занятий по повышению креативности.

По итогам проведённого анализа эффективности приёмов повышения креативности нами был продемонстрирован «вклад» приёмов в групповую работу по решению творческих задач. Проверку на эффективность прошли пять современных методов для повышения креативности в группе. Среди них было выделено три группы:

1. Приёмы, повышающие творческий потенциал участников в целом – Мозговой штурм и Мозговые карты.

2. Приёмы, повышающие творческий потенциал участников с акцентами на определенные характеристики будущего продукта группы – Синектика и Фокальные объекты. Приёмы внесли наибольший «вклад» по критериям: оригинальность, восприимчивость, метафоричность, осмысленность продукта, гибкость и воображение.

3. Приёмы, повышающие креативность с ограниченными областями применения – Морфологический анализ. Данный приём не мог на равных условиях проходить экспертную оценку, так как сама задача и способы её разрешения с по-

мощью метода Морфологического анализа заведомо подразумевали нахождение группой в высшей степени неординарных и фантазийных решений.

Проверка эффективности метода Морфологического анализа может послужить предметом дальнейших исследований. Предлагается оценить существенность «вклада» этого приёма в рамках эксперимента с контрольной группой испытуемых.

Возвращаясь к проблеме классических и современных форм одного и того же приёма, нам представляется необходимым дальнейший анализ существующих методов, эмпирическое сопоставление этих форм, а также создание единой классификации приёмов повышения креативности, которой не существует в современной науке. Возможными основаниями для такой классификации могут быть: форма проведения, специфика поставленной задачи, рекомендуемая сфера применения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Torrance E. P. Guiding creative talent – Englewood Cliffs, W.J.: Prentice-Holl, 1964
2. Wilcoxon, F. (1945). Individual comparisons by ranking methods. Biometrics, 1, 80-83
3. Kruskal W.H., Wallis W.A. Use of ranks in one-criterion variance analysis. // Journal of the American Statistical Association. – 1952, 47 № 260. – pp. 583–621.

REFERENCES

1. Torrance E. P. Guiding creative talent – Englewood Cliffs, W. J.: Prentice&Holl, 1964
2. Wilcoxon, F. (1945). Individual comparisons by ranking method. Biometrics, 1, 80-83
3. Kruskal W. H., Wallis W. A. The use of ranks in single-criteria analysis of variance. // Journal of the American Statistical Association. 1952, 47 No. 260, pp. 583-621.

Информация об авторах: Попов Петр Петрович, магистрант кафедры земледелия и растениеводства факультета агро- и биотехнологий ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный заочный университет», тренер-медиатор, член Ассоциации медиаторов «НОМ»,

г. Балашиха, Московская обл., Россия,

SPIN-kod: 4992-7974

<https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>

fpb-2006@bk.ru

Бондарева Полина Геннадьевна, студент кафедры педагогики и психологии, Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики. Кубанский государственный университет.

г. Краснодар, Россия

<https://orcid.org/0000-0002-9548-2350>

polinabondareva2000@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Popov Pyotr Petrovich, Master's student of the Department of Agriculture and Crop Production of the Faculty of Agro- and Biotechnologies of the Russian State Agrarian Correspondence University, coach-mediator, member of the Association of Mediators «NOM»,

Moscow Region, Balashikha, Russia

<https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>

fpb-2006@bk.ru

Bondareva Polina Gennadievna, Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University,

Krasnodar, Russia

<https://orcid.org/0000-0002-9548-2350>

polinabondareva2000@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 19.05.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 20.06.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 25.06.2021

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts of interests.

© Попов П.П. 2021

© Бондарева П.Г. 2021

© «Педагогика: история, перспективы». 2021



Научная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-92-102
УДК 159.922

**ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В РАННЕМ ДЕТСТВЕ**

Кристина Сергеевна Антоненко

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
<https://orcid.org/0000-0003-1960-1984>
Kristina_antonenko_2000@bk.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
<http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению детско-родительских отношений в раннем детстве. Рассмотрены основополагающие концепции детско-родительских отношений. Определено решающее влияние фактора взаимодействия родителей с детьми на психическое развитие детей раннего возраста. Дан анализ влиянию родительской заботы на развитие личности ребенка. *Показан объект исследования:* психическое развитие ребенка в раннем детстве. *Предмет:* детско-родительские отношения и их взаимосвязь с личностными качествами. Выделена *цель:* выявить и охарактеризовать особенности детско-родительских отношений. Отражена *основная задача:* определить влияние родительского отношения на формирование самооценки ребенка. Сделаны выводы о том, что заботливые и внимательные отношения к ребенку со стороны родителей, стремление поддерживать в трудных ситуациях выступают залогом формирования полноценного здорового человека. Необходимо вовремя отслеживать дисбаланс и проводить коррекционные мероприятия по оптимизации данной сферы.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, ребенок, родительская забота, психическое развитие ребенка, самооценка детей

Для цитирования: Антоненко К.С., Игнатович С.С. Детско-родительские отношения как фактор психического развития ребенка в раннем детстве // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том. 4. № 3. С. 92-102.

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-92-102

Original article

**CHILD-PARENT RELATIONSHIPS AS A FACTOR
OF THE MENTAL DEVELOPMENT OF A CHILD IN EARLY CHILDHOOD**

Kristina S. Antonenko

Kuban State University

Krasnodar, Russia

<https://orcid.org/0000-0003-1960-1984>

Kristina_antonenko_2000@bk.ru

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

<http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

ssign67@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the study of child-parent relationships in early childhood. The basic concepts of child-parent relations are considered. The decisive influence of the factor of interaction between parents and children on the mental development of young children is determined. The analysis of the influence of parental care on the development of the child's personality is given. The object of research is demonstrated: mental development of a child in early childhood. Subject: child-parent relationships and their connection with personal qualities. The goal is emphasized: to identify and characterize the features of child-parent relationships. The main task is reflected: to determine the influence of the parental attitude on the formation of the child's self-esteem. It is concluded that caring and attentive attitude to the child on the part of the parents, desire to support in difficult situations are key to forming a full-fledged healthy person. It is necessary to track the imbalance in time and take corrective measures to optimize this area.

Keywords: child-parent relationship, child, parental care, mental development of the child, self-esteem of children

For citation: Antonenko K.S., Ignatovich S.S. Child-parent relationships as a factor of the mental development of a child in early childhood. *Pedagogy: history, prospects*. 2021. Vol. 4. no. 3. PP. 92-102. (In Russ.)

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-92-102

Введение

Детско-родительские отношения представляют собой давно сложившийся культурно-исторический феномен, исторически изменчивое явление, которое находится под влиянием установленных обществом норм и ценностей. Именно взаимоотношения детей с родителями являются основой всех остальных социальных связей ребенка с миром, которые ему предстоит научиться устанавливать и создавать. Кроме того, эти отношения играют важнейшую роль в развитии са-

мосознания – через них ребенок приобретает опыт отношения не только к другим, но и к самому себе.

Одной из главных характеристик личностного развития ребенка является «социальная ситуация развития». Именно взаимоотношения между родителем и ребенком являются той творческой средой, где происходит возникновение и осуществление личностного становления и развития каждого участника процесса. Впервые важный термин «отношение человека» было введено в отечественной психологии А.Ф. Лазурским. Описывая свою программу исследования личности, он указывал на то, что «индивидуальность человека определяется не только своеобразием его внутренних психических функций, но не в меньшей мере и его отношениями с окружающими явлениями» [1].

О значимости данной проблемы также утверждает тот факт, что многие известные психологические теории, такие, как психоанализ, бихевиоризм или гуманистическая психология, не обошли вниманием эту проблему, рассматривая взаимоотношения родителей и ребенка как важный источник детского развития.

Первые экспериментальные исследования в области детско-родительских отношений были проведены психологом Р.Р. Сирсом в сотрудничестве со своим коллегой Г.С. Холлом в 1899 году, они разработали опросник, выявляющий мнения родителей о наказании своих детей [2]. В 30-е годы XX века отмечается активный рост научных работ родительских установок. К настоящему времени в зарубежной психологии существует богатый опыт исследовательских работ на тему детско-родительских отношений. В отечественной же психологии статистика более скудная, поэтому педагоги и родители зачастую испытывают определенный дефицит информации по данному вопросу.

Проблематика детско-родительских отношений остается по-прежнему неизменно острой на протяжении всего развития психологической науки и практики. Взаимодействие ребенка с родителем является первым опытом взаимодействия с окружающей действительностью, формируется доверие к миру. Происходит закрепление и формирование некоторых моделей поведения с другими людьми, которые передаются из поколения в поколение. В каждом обществе складывается определенная культура взаимоотношений и взаимодействия между родителями и детьми, возникают социальные стереотипы, определенные установки и взгляды на воспитание в семье, что обуславливает высокий уровень актуальности настоящей работы.

Таким образом, выбранная тема «детско-родительские отношения как фактор психического развития ребенка в раннем детстве» на сегодня является актуальной.

Объект исследования: психическое развитие ребенка в раннем детстве.

Предмет исследования: детско-родительские отношения и их взаимосвязь с личностными качествами.

Цель исследования: выявить и охарактеризовать особенности детско-родительских отношений как фактора психического развития ребенка в раннем детстве.

Задачи исследования:

- 1) дать психологическую характеристику периода раннего детства;
- 2) описать проблемы: детско-родительских отношений в психолого-педагогических исследованиях;

- 3) рассмотреть особенности типов детско-родительских отношений;
- 4) охарактеризовать специфику детско-родительских отношений как фактора психического развития личности ребенка раннего возраста;
- 5) определить влияние родительского отношения на формирование самооценки ребенка.

Методы исследования: теоретический анализ, включающий поиск, классификацию и систематизацию психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме.

Степень научной разработанности проблемы:

Изучением проблемы воспитания в семье занимались многие исследователи. В.Я. Титаренко и Н.Ю. Синягина раскрывают в своих работах воспитательную значимость внутрисемейных отношений, подчеркивая роль родительской любви. Ю.В. Шилов, Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис рассматривают семью как основной институт воспитания, выделяя факторы, стили семейного воспитания и их характеристики. В.С. Кукушины и Л.Д. Столяренко исследуют этнокультурную вариативность социализации и воспитания детей.

Проблема раннего возраста исследована достаточно глубоко как в российской, так и в зарубежной психологии. Среди зарубежных исследований можно выделить работы Ф. Дольто, рассмотревшей закономерности развития ребенка раннего возраста с позиций психоанализа; Э. Эриксона, выделившего задачи раннего возраста и кризис развития, через который проходит ребенок по его окончании; проблемами раннего возраста в той или иной степени занимались З. Фрейд, А. Фрейд, М. Кляйн, Ж. Пиаже. Среди российских ученых можно выделить Л.С. Выготского, он дает характеристику раннего возраста и описывает кризис трех лет; Д.Б. Эльконина, он описывает ведущий вид деятельности на данном возрастном этапе и уделяет особое внимание развитию игровой деятельности; А.Н. Леонтьева, он считал кризис трех лет временем первого развития личности.

Теоретической базой исследования являются: «теория привязанности» (Д. Боулби, М. Эйнсворт), концепция «двойственная интенция» (Э. Эриксон), «биоэнетическая теория развития» (С. Холл, А. Гезелл, П.П. Блонский и др.), «социогенетическая теория развития» (Б. Скиннер, Р. Сирс, Ш. Бюлер, А. Валлон).

Практическая значимость работы: состоит в пользе, которую могут извлечь из моего исследования практики, занимающиеся развитием детей раннего возраста, а именно:

- 1) определить, как детско-родительские отношения влияют на становление личности ребенка;
- 2) определить, как родительское отношение участвует в формировании детской самооценки.

Детско-родительские отношения как фактор психологического развития личности ребенка раннего возраста

Влияние родительской заботы и контроля на личностное развитие ребёнка

Родительское внимание выступает в качестве ведущей формы воспитания ребенка. Степень опеки, или протекции, определяет, сколько сил и времени уде-

ляют родители воспитанию ребенка. Можно выделить две крайние степени протекции: чрезмерную (гиперпротекция) и недостаточную (гипопротекция), по мнению Э.Г.Эйдемиллер, В.Юстицкис [3].

Важность детско-родительских отношений в развитии личности ребенка на ранних этапах его взросления объясняется тем, что родители и взрослые являются всем социальным окружением ребенка, и именно благодаря взрослым у ребенка формируется первичное восприятие мира на базовом и бессознательном уровне, что впоследствии трансформируется в осознанность.

Для гармоничного развития ребенка на ранних этапах взросления необходимо обеспечить ему эмоциональную среду безопасности, в которой ребенок будет ощущать себя комфортно.

Для того чтобы ребенок в эмоциональном плане чувствовал себя комфортно, для гармоничного развития его личности необходимы специальные условия, которые определяют его быт, физическое здоровье, характер общения с окружающими людьми, личные успехи [4].

Главным условием полноценного развития ребенка является соответствующее его потребностям общение со взрослыми. В его основе лежит система личностных связей, которые устанавливаются в первые месяцы жизни ребенка и развиваются в дальнейшем по определенным законам. Игнорирование этих законов ведет к задержкам и искажениям в психическом развитии детей, негативно отражаясь на их последующей жизни.

Особенности взаимодействия ребенка с родителями, степень их отзывчивости, наличие эмоциональных связей и отношений привязанности оказывают свое влияние, как на протяжении всего периода раннего возраста, так и в дальнейшей жизни [5].

В период раннего детства закладываются основы для овладения всех механизмов организации психической деятельности. Родитель должен являться мотиватором для ребенка в овладении им необходимых возрастных навыков, что выражается в предоставлении ребенку необходимой помощи, совместно с соблюдением баланса и предоставления ребенку самостоятельности в овладении необходимыми навыками.

В случае дисбаланса детско-родительских отношений может происходить недоразвитие личности ребенка на раннем этапе развития, что может провоцировать возникновение некоторых отклонений развития и отставания в развитии в дальнейшем.

Несмотря на то, что в качестве оптимального стиля воспитания ребенка принято считать демократический стиль, как предоставление ребенку необходимых свобод и контроля за его деятельностью, в силу возрастной специфики к ребенку также можно применять некоторые элементы гиперопеки, которые, тем не менее, к наступлению младшего дошкольного возраста должны в обязательном порядке трансформироваться [6].

Гиперопека в данном случае трактуется в качестве состояния повышенного контроля за деятельностью ребенка.

Для того, чтобы взаимодействие родителей и детей было осознанным и эффективным необходимо прорабатывать возможные проблемы и затруднения.

Большое значение для успешного осуществления семейного воспитания ребенка на ранних этапах раннего развития ребенка имеет социально-психологический климат семьи. Данный паттерн имеет особую важность, по-

сколькo положительный климат семьи оказывает благоприятное воздействие на психологический комфорт и чувство привязанности ребенка ко взрослому, что на ранних этапах развития имеет исключительное значение.

Психологический климат в семье формируется в процессе непосредственного взаимодействия всех членов семьи. Также он выступает в качестве результата смещения в установках, потребностях, взглядах, мнениях, ценностей каждого члена семьи. Вместе с тем, психологический климат семьи является устойчивой структурой в нравственно-психологическом порядке и является отражением уровня развития семьи в качестве социально-психологического института [7].

Благодаря социально-психологическому климату семьи происходит накладывание некоторых отпечатков на семейную жизнь всех ее членов, а также является источником духовной среды, в которой происходит развитие личности ребенка. Следовательно, «сложные» или «трудные» дети являются результатом изначально неверных сложившихся взаимоотношений в семье.

Задачей семьи, воспитывающей ребенка на раннем этапе развития является формирование условий для его эффективного взросления, а также для создания у него психологического здоровья. Психологическое здоровье ребенка является интегрированным показателем динамических процессов, происходящих в семье.

Большое внимание в современной психологии уделяется неконструктивным формам общения взрослого с ребенком, оказывающим негативное влияние на личностное развитие ребенка [8].

Существует разработанная программа отечественных исследователей – «Уроки общения», которая затрагивает такие проблемы как безусловное принятие ребенка, пути оказания помощи ребенку, способы эмпатийного слушания, формирование отношений к родительским чувствам, разрешение семейных конфликтов и установление семейной дисциплины.

Для того, чтобы оптимизировать детско-родительские отношения и стабилизировать взаимодействие ребенка с родителями, представляется уместным проводить мероприятия по регулированию отношения и восприятия родителями ребенка и типа их воспитания. Для этого представляется уместным реализовывать следующие действия [9]:

1) пропаганда психологических знаний и психологическое просвещение – обращение к материалам научно-популярной и научной литературы, индивидуальные и групповые беседы, психологические и сюжетно-ролевые игры;

2) психологическое консультирование по базовым личностным проблемам;

3) выявление и коррекция проблем личности родителей – анкетирование, тестирование, наблюдение, практическое воплощение специальных программ коррекции, тренинга и пр;

4) осуществление на практике специальных индивидуальных коррекционных проектов, например, «Избавимся от тревоги и беспокойства», «Мои перспективы», «Избавимся от синдрома хронической усталости» и пр.

Предложенная программа предполагает работу с целым рядом категорий лиц (детьми, их родителями, психологами, воспитателями и педагогами) и построена с учетом реальной ситуации в стране.

Данная программа, как на индивидуальном, так и на групповом этапе, базируется на методах активного обучения (дискуссии, лекции-беседы, анализы

конкретных ситуаций, ролевые и деловые игры, психологические тренинги и упражнения, анкетирование и тестирование, а также анализ ситуаций), однако, наряду с этим в ней предполагается и индивидуальная работа, ориентированная на личность [10].

Таким образом, на основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что детско-родительские отношения являются ключевым фактором в формировании и развитии личности ребенка, исходя из чего, необходимо вовремя отслеживать дисбаланс и проводить коррекционные мероприятия по оптимизации данной сферы.

Родительское отношение как фактор формирования детской самооценки

Ключевые условия развития самооценки обычно выделяют общение и взаимодействие с ребенком. В общении усваиваются формы, виды, критерии оценивания, с помощью индивидуального опыта происходит их апробация, наполнение личностными смыслами. Формирование самооценки может рассматриваться как понимание ребенком определенного отношения к нему взрослых. Как отмечает М.И Лисина, с рождения ребенок включен в сложнейшую структуру отношений с другими людьми и он постепенно становится объектом и субъектом различной деятельности и общественных отношений, поэтому становление самооценки находится в зависимости от мнений, суждений и оценок окружающих людей [4].

На первых годах жизни семья является для ребенка основной моделью социальных отношений. В семье более эмоциональными являются отношения между матерью и ребенком. Именно в общении с мамой ребенок получает первый опыт надежности окружающего мира и собственной способности жить в этом мире.

На формирование самосознания ребенка влияют факторы, как социальный статус семьи, размеры семьи, старшинство среди детей, отсутствие одного из родителей, отношения между отцом и матерью.

Выдвигают некоторые условия формирования высокой, средней и низкой самооценки у ребенка.

Низкая самооценка представлена попытками родителей сформировать у ребенка способность к поведению приспособления. От ребенка требуют послушания, умения подстраиваться к другим людям, быть зависимыми от взрослых в повседневной жизни, опрятности, бесконфликтному взаимодействию со сверстниками. Ребенок в этой ситуации оказывается психологически надломлен, он не доверяет окружающему миру, ему не хватает ощущения личностной ценности. Для детей с заниженной самооценкой характерны скромные цели и неуверенность в себе.

Дети, которые имеют среднюю самооценку, воспитываются в семьях, где родители в большей мере занимают позицию покровительственную, снисходительную. Степень родительских притязаний довольно низкая, и скромные цели позволяют им принимать своих детей такими, какие они есть. Дети со средней самооценкой больше ориентируются на мнения о себе других людей.

В формировании высокой самооценки наблюдается установка родителей на принятие своего ребенка. Важная особенность таких родителей заключается в установленных полномочиях по принятию решений, проявления авторитета и

ответственности. Один из родителей берет на себя принятие основных решений, с которыми соглашается вся семья. Он с готовностью следует задаваемым ими образцам поведения, настойчиво и успешно решает встающие перед ним повседневные задачи, так как чувствует уверенность в своих силах. Важной особенностью таких детей будет являться то, что они меньше заняты своими внутренними проблемами и отсутствие застенчивости будет позволять им выражать свои мысли более глубоко и открыто.

На первых годах жизни начинается развитие основ доверия ребенка к взрослому. Известно, что дети, на протяжении длительного времени лишенные физического и эмоционального контакта с людьми, останавливаются в своем развитии. Конкретно первые контакты ребенка и матери оказывают огромное влияние на ход эмоционального развития ребенка, на формирование его самосознания. Ребенок нуждается в заботе и ласке со стороны близких ему взрослых, а особенно матери.

Сам образ «Я» в раннем возрасте только начинает формироваться. Трехмесячный малыш реагирует на появление матери «комплексом оживления» и улыбкой, а по отношению к семимесячному ребенку можно уже говорить о зарождении чувства «Я» как осознанного восприятия себя, что выражается в беспокойстве даже при непродолжительном отсутствии матери.

В дошкольном детстве непосредственное, эмоциональное отношение взрослого к ребенку начинает более глубоко усложняться за счет требований, предъявляемых взрослыми к достижениям ребенка в предметной деятельности. Экспериментальные данные показывают следующее: в сознании ребенка от 2 до 2,5 лет отношение взрослых к его достижениям еще не выделяется как самостоятельное, а погружено в контекст общих отношений между ними.

В три года ни в коем случае нельзя извлекать воспитательную пользу из чувств стыда и неуверенности ребенка, постоянно заостряя на них внимание, поскольку в результате у малыша может возникнуть вполне естественная реакция неприятия любого родительского вмешательства в его жизнь и даже самые добрые родительские намерения будто наталкиваться на упрямство ребенка.

Таким образом, можем сделать вывод, что от отношения к ребенку родителей и других членов семьи, от удовлетворения его психических потребностей во многом зависит дальнейшее развитие ребенка, его самооценка, отношение к своей семье и к окружающим людям.

Заключение

В период раннего детства происходит активное развитие всех психических структур личности. Так, социальная ситуация развития дошкольника зависит от возраста ребенка: в раннем возрасте деятельность ребенка полностью опосредована взрослым. Ведущим видом деятельности данного периода является предметно-манипулятивная деятельность.

Когнитивное развитие ребенка раннего возраста характеризуется поэтапным формированием памяти, внимания, мышления, и речи, данные паттерны изменяются и структурируются в процессе взросления личности.

Детско-родительские отношения являются значимой категорией в становлении и развитии личности ребенка. В настоящее время существует большое количество различных мнений относительно специфики детско-родительских отношений, при этом, в общем смысле, их можно трактовать, как систему различных чувств родителей к ребенку и ребенка к родителям, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении в системе «родитель-ребенок», особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков со стороны родителей.

Детско-родительские отношения являются значимым паттерном в поддержании благоприятного эмоционального климата семьи и влияют на психологическое состояние всех ее членов. Следует отметить, что активное формирование личности закладывается в раннем возрасте, в этот же период дети наиболее восприимчивы к влиянию родителей, так как именно родители составляют преимущественное окружение ребенка, и от характера их взаимодействия зависит характер развития ребенка на этапе раннего взросления.

В данном контексте, особую значимость приобретают стили детско-родительских отношений. Стиль детско-родительских отношений – это система взаимодействия родителей и детей, которая реализуется благодаря определенным поведенческим средствам.

Существует большое количество различных стилей детско-родительских отношений, основными из которых являются:

- 1) авторитарный стиль;
- 2) демократический стиль;
- 3) Попустительский стиль.

Каждый из стилей детско-родительских отношений предполагает специфические формы взаимодействия и коммуникации между родителем и ребенком, некоторые из которых являются продуктивными, а некоторые – деструктивными.

Детско-родительские отношения, таким образом, выступают в качестве ведущего фактора в развитии личности ребенка раннего возраста, и именно от взаимодействия родителей и ребенка будет зависеть характер развития ребенка и его соответствие возрастным нормам.

Важным в данном случае будет являться оптимизация детско-родительских отношений и восприятие родителями ситуации воспитания и развития ребенка. Для того, чтобы данный компонент был стабилизирован, необходимо вовремя проводить профилактическое и коррекционное воздействие, для чего используются различные средства воздействия.

В связи с взаимоотношениями отца с матерью к детям совершается развитие конкретных отношений среди них. Подавление интересов ребенка своими интересами, навязывание своих взглядов и постоянной критикой в адрес ребенка, сформируется слабый, неуверенный в себе человек.

Таким образом, можно сделать вывод, что внимательные, заботливые отношения к своему ребенку со стороны родителей, без навязчивости и стремление помочь, поддержать, воодушевить в трудных ситуациях своего ребенка, такие детско-родительские отношения становятся залогом формирования полноценного, душевно здорового человека.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Берг-Кросс Л. Терапия супружеских пар. М., 2014.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Эйдемиллер Э, В. Юстицкис. М., 2008.
4. Лисина М.И. Потребность в общении. М., 2013.
5. Волков Б.С. Возрастная психология. М., 2017.
6. Гребенников Д.Н. Воспитательный климат семьи. М., 2013.
7. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М., 1991.
8. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
9. Ковалев С.В. Психология современной семьи. М., 2011.
10. Игумнов С.А. Психотерапия и психокоррекция детей и подростков. М., 2014.
11. Д.Б. Эльконин. Избранные психологические труды. М., 1989.

REFERENCES

1. Berg-Cross, L. Therapy of couples. M., 2014.
2. Bozhovich L. I. Personality and its formation in childhood. M., 1968.
3. Eidemiller E, V. Justitskis. M., 2008.
4. 4 Lisina M. I. Need to communicate. M., 2013.
5. 5Volkov, B. S., developmental psychology. M., 2017.
6. Grebennikov D. N. Educational climate of the family. Moscow, 2013.
7. Kudryavtsev, V. T. Problem-based learning: the origins, nature, and prospects. M., 1991.
8. Lisina M. I. Problems of ontogeny of communication. M., 1986.
9. Kovalev S. V. psychology of the modern family. M., 2011.
10. Igumnov S. A. Psychotherapy and psychocorrection of children and adolescents. M., 2014.
11. D. B. Elkonin. Selected psychological works. Moscow, 1989.

Информация об авторах: Антоненко Кристина Сергеевна, Кафедра педагогики и психологии, Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики. Кубанский государственный университет.

г. Краснодар, Россия

Игнатович Светлана Сергеевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии

<http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

ssign67@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Kristina Antonenko, Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies. KubanStateUniversity, Krasnodar, Russia

Ignatovich Svetlana S., Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology.

<http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

ssign67@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 12.05.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 22.06.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 25.06.2021

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts of interests.

© Антоненко КС. 2021

© Игнатович С.С. 2021

© «Педагогика: история, перспективы». 2021



Научная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-103-108

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА «Я» В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Полина Геннадьевна Бондарева

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

<https://orcid.org/0000-0002-9548-2350>

polinabondareva2000@mail.ru

Аннотация: статья посвящена изучению вопроса развития детей подросткового возраста, новообразований и хронологических рамок данного периода. Кроме того, в статье дана краткая характеристика каждого из периодов подросткового возраста с учетом того, как формируются на них представление подростка о самом себе. Показано значение стремления к самосознанию и самопознанию у подростка. Рассмотрены особенности формирования «Я-концепции», ее элементы, подробно описан такой элемент, как образ «Я». Дана характеристика данному понятию, показаны все его элементы. Кратко описаны пути формирования образа «Я» подростка, даны представления о взаимосвязи образа «Я» с «Я-идеальным» и «Я-реальным». Показан переход от изменчивого образа «Я», подверженного влиянию значимых взрослых и сверстников, к достаточно устойчивой «Я-концепции».

Ключевые слова: подростковый возраст, подросток, самосознание, образ «Я», «Я-концепция».

Для цитирования: Бондарева П.Г. Особенности формирования образа «Я» в подростковом возрасте. Педагогика: история, перспективы. 2021. Том. 4. № 3. с. 103-108. DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-103-108

Original article

FEATURES OF THE FORMATION OF THE IMAGE OF "I" IN ADOLESCENCE

Polina G. Bondareva

Kuban State University

Krasnodar, Russia

<https://orcid.org/0000-0002-9548-2350>

polinabondareva2000@mail.ru

Abstract: This article is devoted to the study of the development of adolescent children, neoplasms and the chronological framework of this period. In addition, the article provides a brief description of each of the periods of adolescence, taking into account how the adolescent's self-image is formed on them. The importance of the desire for self-awareness and self-knowledge in a teenager is shown. The features of the formation of the "I-concept", its elements are considered, such an element as the image of the "I" is described in detail. The characteristic of this concept is given, all its elements are shown. The ways of forming the image of the "I" of a teenager are briefly described, ideas are given about the relationship of the image of the "I" with the "I-ideal" and "I-real". In addition, the transition from a changeable image of the "I", influenced by significant adults and peers, to a fairly stable "I-concept" is shown.

Keywords: adolescence, teenager, self-awareness, the image of "I", "I-concept"

For citation: Bondareva P.G. Features of the formation of the image of "I" in adolescence. *Pedagogy: history, prospects*. 2021. Vol. 4. no. 3. PP. 103-108. (In Russ.)
DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-103-108

Проблема формирования образа «Я» в подростковом возрасте является областью исследования многих психологических научных школ. Так Райс Ф. [1] говорит о том, что устойчивая «Я-концепция», элементом которой является образ «Я» является центральным новообразованием подросткового возраста. Именно поэтому данному вопросу посвящено очень большое количество исследований в психологии, психиатрии, а также в биохимии, физиологии, философии и социологии.

Объект исследования – феномен возникновения образа «Я».

Предмет – особенности формирования образа «Я» у подростков.

Цель исследования – выявить и описать причины и характер возникновения относительно устойчивого образа «Я» в подростковом возрасте.

Методы исследования – теоретический анализ литературы, гипотетико-дедуктивный метод.

Подростковый возраст – особый этап перехода ребенка к взрослой жизни. Он имеет ряд специфических только для него особенностей и свои хронологические рамки. Так, Д.Б. Эльконин выделяет подростковый возраст в период с 12 до 17 лет. При этом эпоха подросткового возраста у него подразделяется на два этапа. Первый этап приходится на возраст 12-14 лет и называется младший подростковый возраст, ведущей деятельностью здесь является интимно-личностное общение. Второй этап попадает на хронологический этап с 15 до 17 лет. Это период ранней юности, когда на первый план выходит учебно-профессиональная деятельность [1].

Каждый из этих этапов имеет свои особенности, однако их объединяет то, что весь подростковый возраст – это период перехода к взрослой жизни, личностного самоопределения, идентичности и формирования целостного образа «Я». Л.И. Божович говорит о том, что в течение подросткового возраста изменяется отношение ребенка и к окружающему миру, и к самому себе, кроме того, активно

развиваются процессы самосознания и самоопределения. Новообразование в подростковом возрасте – чувство взрослости [1]. Само по себе чувство взрослости – ничто иное, как особая форма субъективного представления о себе как о человеке, который причисляется к миру взрослых.

Сложившиеся в младшем школьном возрасте относительно устойчивые качества личности в подростковом возрасте влияют на поведение ребенка, из-за чего у него возникает потребность познать эти качества, а значит, и самого себя. Развитие самосознания – как одного из центральных направлений деятельности подростка доказано многими исследованиями. Самопознание является исключительной особенностью личности, осознающей себя частью общества, но не отождествляющей себя с другими людьми. Продуктом процесса самопознания является целостный «Образ-Я» [2].

Изучение особенностей формирования «Образа-Я» в подростковом возрасте приобретает особую значимость в связи с тем, что меняются ценности и установки, меняются условия жизни современного подростка, что в значительной степени определяет изменения в личности и поведении подростка [3].

Самосознание – это результат постоянного развития. В период подросткового возраста ребенок активно начинает себя сравнивать со сверстниками, детьми и взрослыми и приходит к выводу, что он уже взрослый, а значит, все должны признать его значимость и самостоятельность. Подросток идентифицирует себя и постепенно формирует целостный «Образ-Я», являющийся элементом «Я-концепции».

«Я-концепция» – это относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная и переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе [2].

«Я-концепция» состоит из нескольких структурных элементов:

- Я-реальное
- Я-идеальное
- Я-зеркальное

При этом в концепцию представлений о самом себе входят:

- «Образ-Я», то есть когнитивная составляющая;
- самооценка, то есть оценочная составляющая;
- конкретные действия, которые могут быть вызваны «Образом-Я» и самооценкой.

В подростковом возрасте ребенок начинает осознавать свою индивидуальность и неповторимость, а в его сознании происходит переориентация с преимущественно внешних оценок на внутренние. В образе «Я» подростка выстраивается его отношение к самому себе и отношение другим к нему. При этом подросток может относиться к себе так же, как к другому, а может уважать или презирать, любить или ненавидеть себя. Таким образом, образ «Я» выступает как особо прочная установка по отношению к самому себе.

Образ «Я» связан с субъективным переживанием подростка наличия собственного «Я» и выражается в понимании человеком своей тождественности самому себе и в настоящем, и в прошлом, и в будущем. У ребёнка в подростковом возрасте существенно увеличивается объем и глубина восприятия не только себя, но и другого человека. Одновременно на первый план развития психики выходит

самосознание и рефлексия своего «Я». Образ «Я» подростка обычно включает в себя три компонента. Компоненты «Образа-Я» напрямую не связаны между собой, но вместе складываются в идеальное представление о самом себе – образ «идеального-Я».

Первый компонент – когнитивный. Это представление о себе, своей внешности и способностях. При этом подросток может выдвигать на первый план как внешность, так и достижения или профессиональное мастерство в положительном ключе, то есть радоваться или выносить урок. Но нередок случай, когда подросток на первый план в формировании образа «Я» выдвигает поражения и неудачи.

Второй компонент – эмоциональный. Это эмоциональная оценка себя и своих действий. Сюда относится уровень самокритичности, любви к себе или же наоборот, самоуничижения.

Третий компонент – поведенческий, то есть поведение или воля. В соответствии с этим компонентом оценивается стремление быть принятым, положительно оценённым значимой личностью, повысить свой социальный статус. При этом, в положительном ключе подросток стремится показать себя настоящим, а вот в негативном – остаться незаметным или быть первым даже там, где это не так, это попытки скрыть свои недостатки и быть идеальным.

Представления подростка о себе только формируются, они динамичны и нестабильны, поэтому подростки чувствительны к словам, действиям. Подросток находится на фазе формирования личности [4]. Отдельные черты личности преобладают, другие уходят далеко на задний план, а сочетание различных образов «Я» порой негармонично. Нередко у подростков наблюдается дисбаланс между внешними проявлениями образа «Я» и внутренним желанием показаться хорошим. Порой случайно брошенная фраза приводит к существенному сдвигу в самосознании подростка и заметно изменяет его образ «Я» [5]. Степень адекватности и соответствия «Я-образа» тесно связана с самооценкой личности. Самооценка – компонент самосознания, который включает знания подростка о себе, оценку своих физических и умственных характеристик, нравственности и поступков.

В случае, когда у подростка довольно высокий уровень притязаний, но осознание своих возможностей находится на недостаточном уровне, «идеальное-Я» может заметно отличаться от «реального-Я» [6]. Подростком переживается разрыв между идеальным образом «Я» и настоящим положением приводит к неуверенности в себе, что может выражаться в обидчивости, упрямстве и агрессии. Между «Я-реальное» и «Я-идеальное» подростка должен быть оптимальный разрыв, понимаемый подростком как стимул к самосовершенствованию. Однако, если у подростка уже есть ряд негативных установок, низкая самооценка или завышенные требования к себе, то чем больше разрыв, тем глубже он уходит в принятие собственной никчемности или же абсолютной идеальности. Это приводит к конфликтам с окружающими людьми, которые адекватно оценивают подростка. Нередко он уходит в среду, где его примут таким, каким он себя видит, но такая среда лишь усиливает негатив к самому себе. Поэтому очень важно помочь подростку на этом этапе поверить в свои силы и здраво их оценивать. Кроме того, на данном этапе подросток особенно нуждается в активной рефлексии. Чем качественнее подросток анализирует себя, тем более высокий и стабильный у него уровень развития образа «Я». Когда «Образ-Я» достаточно стабилизирован, а

оценка значимой личности или оценка самого подростка ему противоречат, включаются механизмы психологической защиты.

Таким образом, при сбалансированном формировании образа «Я» подросток развивается как гармоничная личность. В противном случае возникают такие проявления недовольства собой, как агрессия на товарищей, а чаще на тех, кто слабее, неприятие своего тела и активные попытки его изменить, страхи. К концу подросткового возраста у ребенка складывается образ «Я». Изначально он изменчив и подвержен внешним влияниям, однако, к юношескому возрасту все компоненты образа «Я» объединяются в единое целое, образуя «Я-концепцию», которую считают центральным новообразованием всего подросткового периода.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – С.Петербург: Питер, 2000.
2. Агафонов А.Ю. Исследование Я-концепции учащихся подросткового возраста. Средства качественной оценки образовательных систем. – Автореферат диссертации, Казанский госуниверситет, 2000.
3. Петренко А.В. Анализ взаимосвязи акцентуированности личности со склонностью к риску в подростковом и юношеском возрасте / Педагогика: история, перспективы. Том 2. №5. 2019. URL: <https://dp-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/73/60>.
4. Игнатович С.С., Сотникова Т.В. К вопросу социализации подростков в семье / Педагогика: история, перспективы. Том 2. №6. 2019. URL: <https://dp-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/79/pdf>.
5. Кнутова А.И. Особенности «Образа-Я» в подростковом возрасте // Концепт. 2019. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obraza-ya-v-podrostkovom-vozhaste> (дата обращения: 29.04.2021).
6. Поликаркина М.С. К проблеме специфики проявления агрессивности и становления «Образа я» в подростковом возрасте // Вестник ОГУ. 2011. №2 (121). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-spetsifiki-proyavleniya-agressivnosti-i-stanovleniya-obraza-ya-v-podrostkovom-vozhaste>

REFERENCES

1. Rice F. Psychology of adolescence and adolescence –p.Petersburg: Piter, 2000.
2. Agafonov A. Yu. Research of the Self-concept of adolescent students. Means of qualitative assessment of educational systems. - Abstract of the dissertation, Kazan State University, 2000.
3. Petrenko A.V. Analysis of the relationship between the accentuation of the individual and the tendency to risk in adolescence and adolescence. Pedagogy: history, prospects. Pedagogy: history, prospects. Tom 2. No. 5. 2019. URL: <https://dp-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/73/60>
4. Ignatovich S. S., Sotnikova T. V. On the issue of socialization of adolescents in the family. Tom 2. No. 6. 2019. URL: <https://dp-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/79/pdf>.
5. Knutova A. I. Features of the "Image-I" in adolescence / / Concept. 2019. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obraza-ya-v-podrostkovom-vozhaste>.

6. Polikarkina M. S. On the problem of the specifics of the manifestation of aggressiveness and the formation of the "Image of the Self" in adolescence // Bulletin of the OSU. 2011. No. 2 (121). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-spetsifiki-proyavleniya-agressivnosti-i-stanovleniya-obraza-ya-v-podrostkovom-vozzraste>

Информация об авторе: Бондарева Полина Геннадьевна, Кафедра педагогики и психологии, Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики. Кубанский государственный университет.
г. Краснодар, Россия
<https://orcid.org/0000-0002-9548-2350>
polinabondareva2000@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Bondareva Polina Gennadievna Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University, Krasnodar, Russia

<https://orcid.org/0000-0002-9548-2350>
polinabondareva2000@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 11.05.2021
Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 13.06.2021
Принята к публикации / Accepted for publication: 25.06.2021

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов./ The author declares no conflicts of interests.

Научная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-109-114

УДК 159.99

КРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИГРЫ

Дурасова Елена Алексеевна

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

<https://orcid.org/0000-0001-6072-6573>

durasovaelena0@gmail.com

Аннотация: статья посвящена изучению креативного потенциала психологической игры, выявлению возможностей ее применения в работе с подростками и влияния на развитие личности человека. Выявлено, что именно такая игра позволяет погрузиться в мир самосознания человека, развить осознанность и коммуникативные навыки, дать возможность поговорить на щекотливые, запретные темы. В статье рассмотрены диагностическая и коррекционно-развивающая функции психологической игры. Показана важность игры для развития воображения, мышления, воли и личности человека в целом на основе взаимосвязи между характером человека и его ролью. В ходе исследования был сделан вывод, что психологическая игра – это специально организованный процесс исследования, проб новых взаимодействий с миром и самим собой, внутренней трансформации.

Ключевые слова: психологическая игра; деятельность; действительность; воображение; личность; сознание

Для цитирования: Дурасова Е.А. Креативный потенциал психологической игры // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том. 4. № 3. с. 109-114.

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-109-114

Original article

CREATIVE POTENTIAL OF THE PSYCHOLOGICAL GAME

Durasova Elena Alekseevna

Kuban State University

Krasnodar, Russia

<https://orcid.org/0000-0001-6072-6573>

durasovaelena0@gmail.com

Abstract: the article is devoted to the study of the creative potential of psychological game, the discovery of ways to apply it while working with adolescents, and the impact on one's personality development. It is revealed that it is this kind of game that allows to immerse oneself in the world of human self-awareness, develop consciousness and communication skills, and give an opportunity to talk on sensitive, forbidden topics. The article discusses the diagnostic and correctional and developmental functions of the psychological game. The importance of play for the development of imagination, thinking, will and personality of a person as a whole is shown on the basis of the relationship between a person's character and his role. In the course of the study, it was concluded that psychological game is a specifically organized process of research and attempts at new kinds of interactions with the world and oneself, internal transformation.

Keywords: psychological game; activity; reality; imagination; personality; consciousness

For citation: Durasova E.A. Specifics of adolescents' attitude towards deception. *Pedagogy: history, prospects*. 2021. Vol. 4. no. 3. PP. 109-114. (In Russ.)

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-109-114

Игра – это одно из лучших занятий в жизни, и это занятие кажется одновременно бесполезным и необходимым. Игра, как само по себе непреднамеренно захватывающее явление жизни, оказалось очень серьезной и сложной проблемой для научного мышления. Человеческая игра означает не только функционирование созревших в организме систем и не движение, которое просто происходит по мере накопления неиспользованной энергии в организме. Игра — это, прежде всего, деятельность [1]. Значит, игра — это выражение особого отношения человека к окружающему миру и обстоятельствам. Суть человеческой игры - в умении, отображая, преобразовать действительность.

Игры людей разных возрастов в сочетании с воображаемой деятельностью выражают стремление и желание изменить окружающую действительность. Эта способность игры творчески изменять реальность стоит на первом месте, а способность отражать, и преобразовывать реальность лежит в основе игры.

Игра взрослого и ребенка, связанная с воображаемой деятельностью, выражает стремление, и желание изменить окружающую его действительность. Эта способность творчески превращать реальность в игру в ней же впервые раскрылась и сформировалась. Умение отражать и преобразовывать реальность - главный смысл игры.

Значит ли это, что игра, переходя в воображаемую ситуацию, является отходом от реальности? И да, и нет. В игре действительно есть отход от реальности, но есть и проникновение в нее. Итак, в кажущемся необычным, воображаемом, вымышленном и нереальном мире игры вы не можете избежать реальности, другими словами, в ней нет бегства от действительности. Всё, в чем живет игра, и всё, что она воплощает в жизнь, исходит из реальности. Игра выходит за пределы одной ситуации и отвлекается на какой-то аспект реальности, эффективно раскрывая другой. Единственное, что нереально в игре, это то, что для неё не существенно и не несет особого смысла, в ней нет реального воздействия на предметы, и на этот счет играющий не питает обычно никаких иллюзий. Но все, что в ней важно - действительно, подлинно, реально: настоящие эмоции, желания, чувства, идеи,

которые в ней разыгрываются, реальны и решающие в процессе вопросы [2]. Когда ребенок играет ту или иную роль, он не просто фиктивно переносится в чужую личность. Взяв на себя роль и войдя в неё, он расширяет, обогащает и углубляет свой характер. Важность игры для развития личности ребенка в целом, а также воображения, мышления и воли основывается на взаимосвязи между характером ребенка и его ролью.

За игрой стоит некий стереотип, что «играют только дети», но люди всех возрастов иногда играют, даже не осознавая этого. Вспомните треугольник Карпмана-Берна. Если проводить аналогию, это тоже своего рода игра, если быть точнее, бессознательная психологическая игра, в которую люди играют, не подозревая того, что они являются её участниками. Этот треугольник основан на модели психологических манипуляций. Данная модель определяет три типичных психологических роли, которые возникают в процессе человеческих взаимоотношений: жертва, последователь и спасатель. Эти ролевые отношения были описаны американским психотерапевтом Стивеном Карпманом, а затем американским психологом Эриком Берном, который поддержал и продолжил идею своего учителя. Люди оказываются втянуты в данную игру, когда возникает ситуация, в которой человек выступает в роли жертвы или преследователя. Тогда разные люди берут на себя разные роли. Затем, «два игрока движутся по треугольнику, и роли соответственно меняются». Например, жертва превращается в спасателя, спасатель начинает преследование или пытается выйти из ситуации и оказывается жертвой [3]. Однако, каждая из этих ролей, когда её примеряет на себя человек, становится субъективной. Как сказал транзакционный аналитик Клод Штайнер: «...Жертва на самом деле не так беспомощна, как себя чувствует; Спасатель на самом деле не помогает, а Преследователь на самом деле не имеет обоснованных претензий».

Психологические игры явление новое, но оно уже обрело достаточную популярность, потому что это весело и легко для всех её участников, данный подход позволяет любому ощутить, а также насладиться миром сознания. Это делает процесс самосознания человека более интересным и забавным. Люди чувствуют себя гораздо спокойнее, когда воспринимают этот опыт как простую игру. Игры такого рода позволяют участникам давать ответы, отражающие их суть. Это делает игру отличным способом преодолеть недопонимание в семье, коллективе и между друзьями. Игра позволяет говорить на сложные, запретные и щекотливые темы.

Все игры этого типа имеют глубокий смысл. Некоторые из них открывают людям их внутренний мир. Другие - дают возможность увидеть определенную, волнующую жизненную ситуацию с «другой точки зрения». Третьи творчески организуют поиск решения. Четвертые – помогают наладить взаимодействие с другими людьми или разработать стратегии действий в стрессовых ситуациях. Существует так много разных вариантов, и каждая игра нацелена на что-то конкретное [4].

Психологическую игру можно активно использовать педагогам и психологам в работе с подростками. Особое место в работе психолога уделяется формированию гармонично развитой личности подростка, если правильно подобрать игровые технологии, то можно получить нужный результат. В настоящее время на поведение подростков большое влияние оказывают социальные факторы, выходя из-под опеки взрослых, они оказываются не подготовленными к ситуациям соци-

ального риска. Подобная неподготовленность может проявляться в неумении избегать вредных привычек, следить за своим здоровьем.

В подростковом возрасте у детей возрастает потребность в сложных задачах и участии в принятии решений. Кроме того, подростки чаще нуждаются в связях и поддержке со стороны сверстников и взрослых, помимо своих родителей. Во время участия в психологической игре у молодых людей есть возможность преуспеть в чем-то, почувствовать себя хорошо, получить вызов и развить свои навыки [5]. Поскольку подростковый возраст — это переходный период, когда отношение к родителям снижается, социальные отношения со сверстниками и другими взрослыми могут становиться все более важными как для общего психологического благополучия, так и для получения удовольствия от занятий. Участие в психологической игре связывает подростка с группой одинаковых сверстников, дает возможность поделиться опытом и целями, укрепить дружбу. Следовательно, досуг в виде психологической игры может способствовать удовлетворению подростковых потребностей в социальных связях и может способствовать их идентичности как важного и ценного члена группы или сообщества. В таких занятиях у подростков есть возможность быть с другими людьми, сотрудничать с ними и чувствовать себя уважаемыми и значимым.

Психологические игры в работе психолога с подростками могут выполнять следующие функции:

- диагностическая функция заключается в раскрытии переживаний подростка, особенностей его характера и межличностных отношений. В игровом процессе выявляются некоторые скрытые стереотипы, модели поведения, неконструктивные установки, конфликты и привычные способы их разрешения;

- коррекционно-развивающая функция состоит в предоставлении подростку возможности для самовыражения, осознания и отреагирования психоэмоционального напряжения, страхов. Игра способствует коррекции негативных черт характера, перестройке отношений, расширению жизненного кругозора, формированию навыков адаптивного взаимодействия, развитию многих психических функций, учит подростков организовывать и планировать собственную деятельность [6].

На данный момент совместно с учащимися МБОУ СОШ №24 и преподавателями Кубанского Государственного университета был реализован проект по ознакомлению с миром игр и погружению в него, а также созданию психологической игры. Целью проекта было показать учащимся в результате создания и проведения игры, что она имеет не только развлекательный характер, но и несёт в себе различные психологические инструменты. Совместно с участниками проекта мы выбрали наиболее близкий для нас вид психологической игры - игру проживание. Разрабатывая сценарий игры, в которой по сюжету происходил апокалипсис, мы постарались поднять такие проблемы как потребительское отношение людей к природе, ограниченность ресурсов, чувство справедливости, морально-этические ценности. Давая волю воображению и мышлению участников, в конце игры был поставлен вопрос: «Что помогает человеку оставаться человеком в критических ситуациях, когда от принятого решения зависит собственная жизнь? И что помогло вам сохранить достоинство?». Исходя из ситуации в игре, было необходимо придумать роли участникам и распределить их. Это была задача не из легких, так как нужно было каждому персонажу привить определенные качества и критерии, по которым должен был проходить отбор. За основу некоторых персонажей были взяты герои из любимых произведений, книг, фильмов. Выбирали героев основны-

ваясь на их полезности для выживания. В свою очередь студенты, решая добавить пространство для воображения и усложнить игру, подобрали такие характеристики, которые учитывают и психологические особенности людей. Это было сделано чтобы показать, насколько важны личностные качества каждого человека и что возможно от этих самых качеств будет зависеть его жизнь. Так же был сделан упор на ценностные ориентиры участников игры, добавляя таких персонажей, к которым будут проявлять эмпатию, сожаление и стараться их защитить. (беременная девушка, мужчина с пороком сердца). Были добавлены и отрицательные качества, в которых зашифровали психологические характеристики, чтобы дать волю воображению детей, возможность поразмышлять пофантазировать о том какой их персонаж. Реализация и защита проекта прошла успешно, так как данная психологическая игра не только помогла задуматься о смысле жизни, ответственности за себя и близких людей, найти адекватные способы поведения в данной ситуации, но и заинтересовала всех участников образовательного процесса возможностями и перспективами данного вида игра.

Подводя итог, можно сделать вывод о значении психологических игр. Люди привыкли думать, что игры сами по себе – это просто развлечение, а зря. И даже если игра кажется не серьезной, забавной, в этом и есть её главный секрет. Ведь применительно к психологическим играм, это специально организованный процесс исследования, внутренней трансформации, процесс проб новых способов взаимодействия с миром и самим собой. Взрослым играть в психологические игры так же полезно, как и детям. Это дает возможность расширить свою осведомленность, ответить на свои беспокойства и сомнения, встретиться с ограничивающими убеждениями, прокачать осознанность и часто найти новые ресурсы для своей жизни. Не игнорируйте этот метод саморазвития. В игры нужно играть, менять их и создавать самим. Возьмите игры себе «на вооружение» и сделайте их частью своей жизни, так вы сможете всегда находиться в увлекательном процессе развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М.: Владос, 1999 г. — с. 46
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб: Издательство "Питер", 2000
3. Демидова Т.А., Сойко В.В. "Использование концепции С. Карпмана для исследования созависимых отношений" Таврический журнал психиатрии, № 1 (78), 2017, с. 33-37.
4. Спиваковская А.С. Игра – это серьезно. – М.: Педагогика, 1981.
5. Игнатович В.К., Игнатович С.С. Понятие индивидуальных образовательных результатов учащихся в контексте индивидуализация процесса дополнительного образования детей. Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Том. 2. № 2. с.04-15. <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/51>
6. Стукаленко Н.М., Груздева К.В. Применение игровых технологий в работе психолога с трудными // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 12-4. – с. 534-535

REFERENCES

1. Elkonin Psychology of the game. - M.: Vlados, 1999 - p. 46
2. Rubinstein Fundamentals of General Psychology. - SPb: Publishing house "Peter", 2000

3. Demidova T.A., Soiko V.V. "Using the concept of S. Karpman for the study of codependent relationships" Tauride Journal of Psychiatry, №. 1 (78), 2017, p. 33-37.
4. Spivakovskaya A.S. The game is serious. - М.: Pedagogy, 1981.
5. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S. The concept of individual educational results of students in the context of the individualization of the process of additional education for children. Pedagogy: yesterday, today, tomorrow. 2019. Vol. 2. № 2. p.04-15. <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/51>
6. Stukalenko N.M., Gruzdeva K.V. The use of gaming technologies in the work of a psychologist with difficult ones // International Journal of Experimental Education. - 2015. - №. 12-4. - p. 534-535

Информация об авторе: Дурасова Елена Алексеевна, Кафедра педагогики и психологии, Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики. Кубанский государственный университет.
г. Краснодар, Россия
<https://orcid.org/0000-0001-6072-6573>
durasovaelena0@gmail.com

Игнатович Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии. Кубанский государственный университет.
г. Краснодар, Россия
<http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Durasova Elena Alekseevna, Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University, Krasnodar, Russia
<https://orcid.org/0000-0001-6072-6573>
durasovaelena0@gmail.com

Ignatovich Svetlana S. Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology.
<http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 26.05.2021
Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 23.06.2021
Принята к публикации / Accepted for publication: 25.06.2021

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов./ The author declares no conflicts of interests.

© Дурасова Е.А. 2021

© Игнатович С.С. 2021

© «Педагогика: история, перспективы». 2021



Научная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-115-123

УДК 37/ 159.9

О РОЛИ ПОДВИЖНЫХ ИГР В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ПОДРОСТКОВ

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

<http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

vign62@mail.ru

Ольга Михайловна Алехина

Кубанский Государственный университет

г. Краснодар, Россия

logvinolga98@yandex.ru

Алина Олеговна Василевская

Кубанский Государственный университет

г. Краснодар, Россия

vasilevskaya.a97@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос влияния подвижных игр на развитие подростков и значения подвижных игр в процессе обучения. Особое внимание уделяется естественной потребности ребенка в движении, которая удовлетворяется в подвижных играх. В представленной статье также сделан акцент на то, что подвижные игры влияют на здоровье ребенка, интеллект, фантазию, воображение, формирование социальных качеств ребенка и физическое развитие. Рассмотрены существенные характеристики игры как деятельности, посредством которой субъект строит свои отношения с окружающим миром. Проанализированы возрастные предпосылки развития подростковой игры. Охарактеризованы различные функции игры в процессе психического развития подростка. Приведены примеры различных подвижных игр, влияющих на развитие воображения, формирование коммуникативных навыков, умений командного взаимодействия детей подросткового возраста. Показано, что наибольшим креативным потенциалом обладают игры, в ходе которых их участниками решаются своеобразные «задачи-на-смысл». Выявление существенных характеристик подвижной подростковой игры как фактора психического развития составило *проблему* исследования.

Ключевые слова: подросток, подвижная игра, игра, игровая деятельность

Для цитирования: Игнатович В.К., Алехина О.М., Василевская А.О. О роли подвижных игр в психическом развитии подростков // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том. 4. № 3. С. 115-123.

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-115-123

Original article

ON THE ROLE OF OUTDOOR GAMES IN THE MENTAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS

Vladlen Konstantinovich Ignatovich

Kuban State University
Krasnodar, Russia

<http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
vign62@mail.ru

Olga Mikhaylovna Alekhina

Kuban State University
Krasnodar, Russia
logvinolga98@yandex.ru

Alina Olegovna Vasilevskaya

Kuban State University Russia,
Krasnodar, Russia
vasilevskaya.a97@mail.ru

Abstract. The article examines the issue of the influence of outdoor games on the development of adolescents and the importance of outdoor games in the educational process. It pays particular attention to the child's natural need for movement, which is satisfied in outdoor games. The presented article also emphasizes that outdoor games affect the child's health, intelligence, fantasy, imagination, the formation of the child's social qualities and physical development. It considers the essential characteristics of game as an activity through which the subject builds his relationship with the outside world. It analyzes the age-related prerequisites for the development of adolescent game. It characterizes various functions of game in the process of mental development of an adolescent. It provides examples of various outdoor games that affect the development of imagination, the formation of communication skills, team interaction skills of adolescent children. It is shown that the greatest creative potential is possessed by games, in the course of which their participants solve a kind of "meaning-based tasks". Revealing the essential characteristics of an outdoor adolescent game as a factor of mental development makes for the problem of the study.

Keywords: adolescent, outdoor game, game, game activity

For citation: Ignatovich V.K., Alekhina O.M., Vasilevskaya A.O. On the role of outdoor games in the mental development of adolescents. *Pedagogy: history, prospects*. 2021. Vol. 4. no. 3. PP. 115-123. (In Russ.)
DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-115-123

Игра как психологический феномен с давнего времени привлекает интерес множества исследователей, поскольку через игру человек способен вступать в особые отношения с миром окружающей действительности, лежащим в основе его креативности. В первую очередь это касается сюжетно-ролевой игры дошкольников, которая, как известно, является ведущей деятельностью развития в этом возрасте.

Игры подростков исследованы значительно меньше. Значительный вклад в развитии этой проблематики внесли исследования 90-х годов прошлого столетия, проведенные С.А. Шмаковым [1]. Их предметом выступали «фантазийные» игры, имеющие большое значение для развития воображения и творческих способностей подростков. Однако именно этот взгляд в наименьшей степени представлен там, где речь идет о подвижных подростковых играх.

Чаще всего исследователи делают акцент на том, что подвижные игры помогают снять негативные эмоциональные переживания, которые проявляются в поведении индивидов, вследствие стресса, эмоционального напряжения, а так же эмоциональной неудовлетворенности собой [2]. Характерной особенностью подвижной игры является комплексность воздействия на организм, все стороны личности. В игре одновременно осуществляется физическое, нравственное, умственное, эстетическое и трудовое воспитание, что очень актуально в наше время.

Выявление сущностных характеристик подвижной подростковой игры как фактора психического развития составило *проблему* нашего исследования.

Подростковый возраст – это уникальный период формирования личности. Уязвимость подростков к проблемам психического здоровья могут усиливать самые разнообразные факторы: социальные, физические и эмоциональные. Повышение уровня психологического здоровья в подростковом возрасте, а так же защита от факторов риска и тяжелых потрясений, имеют большое значение для обеспечения их благополучия, физического и психического здоровья в дальнейшем.

Подростки, в силу физиологических и социальных обстоятельств, часто испытывают эмоциональные нагрузки, но при этом, не всегда могут самостоятельно с ними справиться. Физическое развитие очень важно в период полового созревания. И не меньше, чем развивающие игры для подростков, подвижные игры формируют личность.

Психическое здоровье имеет важнейшее значение для нашей коллективной и индивидуальной способности в качестве разумных существ мыслить, проявлять эмоции, общаться друг с другом, зарабатывать себе на пропитание и получать удовольствие от жизни. Учитывая этот факт, укрепление, защита и восстановление психического здоровья могут восприниматься индивидуумами, сообществами и содружествами во всем мире как действия, имеющие жизненно важное значение.

В то же время установленным фактом является то, что для полноценной реализации возможностей подростка и его эффективного сопровождения необходимы особые средовые условия [3]. Не в последнюю очередь это относится и к организации подростковых подвижных игр.

Игра – исторически сложившееся общественное явление, самостоятельный вид деятельности свойственный человеку. Игра может быть средством самопознания, развлечения, отдыха, средством физического и общего социального воспитания, средством спорта. Игровая деятельность является не только средством культуры, но и полезным средством воспитания детей и подростков. Вопрос о природе и сущности игры волновал и до сих пор продолжает привлекать внимание многих исследователей, таких как П.Я. Гальперин, В.Л. Данилова, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин. Анализ научной литературы показывает, что подвижная игра, помимо собственно эмоциональной разрядки, может иметь множество развивающих функций.

Подвижная игра может являться элементом тренинга. Психологические и социально-педагогические тренинги – это увлекательные игры и упражнения, позволяющие практическое обучение. С.Д. Поляков считает, что тренинг общения можно использовать в качестве технологии воспитания, отмечая при этом, что разработка тренинга общения как воспитательной технологии во многом обусловлена часто возникающей в воспитательном процессе необходимостью коррекции отношений ребёнка. Технология тренинга общения применяется не только для развития коммуникативных навыков, но и для регулирования отношений в подростковом коллективе на основе приобретения участниками в результате тренинга определённого социального опыта [4]. Автор также выделяет такие функции подвижной игры в структуре социально-педагогического тренинга, как снятие двигательных стереотипов, поддержка группового единства, развитие тактильных контактов, развитие воображения и т.д. [5]. Примерами таких игровых упражнений могут служить: игра «Путанка» (один из членов группы должен «распутать» переплетенную шеренгу других участников, не разбивая рук, которыми они держатся друг за друга), «Восковая палочка» (водящий становится «восковой палочкой», которую бережно передают друг другу стоящие в плотном круге участники игры) и др. [5].

Значительный вклад в развитие практики игровой деятельности подростков внес А.Н. Тубельский. Развивающие подвижные игры долгое время являются неизменным атрибутом образовательного процесса в основанном им НПО «Школе самоопределения» [6]. Подвижная игра здесь выступает эффективным средством развития способности подростков к ориентации друг на друга в процессе группового взаимодействия на основе саморегуляции. Примером может служить подвижная игра «Рыбаки и рыбки». Участники делятся на две группы. Первая группа – это «рыбаки», которые, взявшись за руки, образуют рыбачью сеть. Вторая группа («рыбки») действуют индивидуально, свободно перемещаясь по всему игровому пространству, избегая встречи с «рыбаками». Задача «рыбаков» состоит в том, чтобы, не отпуская рук, поймать своей сетью (окружить) как можно больше «рыбок».

Подвижные игры являются одним из средств релаксации, снятия эмоционального напряжения у подростков. Знание правил и определенные умения – это

то, что требуется от участников подвижной игры. При этом, не затрачивая особых усилий, получают определенный эффект: улучшение самочувствия, повышение настроения, удовлетворение потребности в общении.

К *подвижным* относятся игры, которые направлены преимущественно на общее физическое развитие и не требуют специальной подготовки играющих. Они построены на свободных, разнообразных и простых движениях и требуют вовлечения в работу больших мышечных групп.

Подвижные игры включают в себя различные двигательные элементы, такие как: бег, прыжки, работа с канатом, мячом и многое другое. Такие игры просты по своему содержанию и правилам.

Подвижные игры – это прекрасный способ, чтобы укрепить и закалить организм, развить и усовершенствовать движения. Главная ценность подвижных игр основаны на различных видах жизненно необходимых движений, именно эти движения выполняются в самых разнообразных условиях.

В отличие от игр для детей младшего школьного возраста, подвижные игры для подростков направлены на выполнение социально-психологической функции.

Положительное влияние на развитие эмоций и чувств – это одно из проявлений психологической составляющей подвижной игры. Радость движения усиливается наличием юмора, шуток, соревновательного настроения и возможности самовыражения.

Социальная направленность подвижной игры в подростковом возрасте проявляется в том, что, во-первых, это своего рода «школа общения», во-вторых, в том, что это возможность самовыражения и самопрезентации, в третьих, в том, что это своеобразный способ адаптации в группе сверстников.

Поэтому стоит увлекать формирующуюся личность в активную и здоровую жизненную позицию. Сделать это можно, организовывая развивающие подвижные игры для подростков.

Говоря о подростковом возрасте, нельзя забывать о физиологических особенностях быстрорастущего организма. На двигательную активность ребят влияет усиленное увеличение костей и медленное развитие дыхательной системы. Следовательно, игры должны быть ритмичными, а работа легких ровной и глубокой.

Примером такой игры может служить квест «В поисках сокровищ» [6]. Это игра, которая является не только подвижной, но еще и интеллектуальной. По правилам этой игры ребята разбиваются на две команды по несколько человек. Ведущий заранее продумывает маршрут и предоставляет участникам загадки, в которых будут содержаться элементы разгадок для дальнейшего продвижения по маршруту. Игра требует сосредоточенного внимания, познания в некоторых областях науки или истории, а также хорошей физической подготовки, так как команды должны передвигаться быстро и ловко, если хотят победы. Ведущий раздает одинаковые задания обеим командам. Задача игроков - найти тот или иной предмет, спрятанный в укромном месте. Но прежде чем игроки найдут его, они должны пройти некоторые препятствия, которые усложняют задачу игроков. Например, в задании может быть сказано: нужно перепрыгнуть через овраг или проползти под бревном, затем найти место, где отдыхают, любясь природой или

красотой города. Это место может подразумевать скамейку. Игроки, выполнив часть задания, должны найти скамейку, а под скамейкой будет приклеен еще один листок бумаги, на которой будет следующая часть задания. И так до конца цели. «Приз» может находиться в самых необычных местах, вплоть до школы или библиотеки.

Подвижные игры не требуют от занимающихся специальной подготовки. Правила в них варьируются самыми участниками и преподавателем в зависимости от условий, где проводятся занятия. В них нет точно установленного числа играющих, точного размера площадки, а также варьируется и инвентарь. Игровой метод в силу присущих ему особенностей, является методом комплексного совершенствования двигательной деятельности. В наибольшей мере игровой метод позволяет воспитывать и совершенствовать такие качества, как ловкость, быстроту ориентировки, самостоятельность, инициативность, без которых спортивная деятельность не возможна.

Есть основания полагать, что подвижную игру рассматривают в основном, как одно из средств физического развития подростка, забывая при этом об интеллектуальной составляющей игры.

Однако наибольшим потенциалом для развития интеллекта обладают подвижные игры, в ходе которых участники сообща решают какую-либо «задачу-на смысл». Известный детский психолог В.Т. Кудрявцев приводит пример такой игры, ориентированной на старших дошкольников, однако наш опыт показывает, что весьма продуктивно эта игра может проходить и в младшем подростковом возрасте. Ведущий игры (взрослый) предлагает участникам по первому свистку начать интенсивно перемещаться (бегать) по площадке, стараясь удерживаться друг от друга на максимально возможном расстоянии. По второму же свистку они должны в максимально короткое время собраться друг возле друга. При этом он сознательно не указывает место этой встречи [8]. Этот пример показателен, прежде всего, тем, что здесь очень отчетливо проявляется главное свойство «задачи-на смысл», которое отметил А.В. Брушлинский: «требуемое» не может быть достигнуто, пока не будет осмыслено «искомое» - что конкретно нужно «отыскать», для того чтобы выбрать правильное решение [9]. Поскольку место встречи неизвестно (а значит, задача имеет неограниченное количество решений), а все участники находятся в равных позициях, необходимо найти понятный всем способ быстрого обозначения одного единственного места, где и состоится общая встреча. Именно это выступает здесь «искомым», без которого решить задачу невозможно. Кроме того, необходимость действовать быстро и сообща приводит к тому, что у участников практически нет возможности использовать уже известные им стереотипные решения, что повышает креативный потенциал задачи.

Не стоит забывать, что в игровой деятельности создаются благоприятные условия для развития внимания, уточнения имеющихся представлений, памяти, активности мысли. Некоторые игры требуют от подростка мгновенной реакции и оценки игровой ситуации, осознания представления и собственных действий в данной пространственно-игровой среде. В ситуациях, когда развитие игрового действия по определенным обстоятельствам идут не по плану, требуется более быстрая моторно-зрительная и пространственно-ориентировочная реакция. Уме-

нию ориентироваться в окружающих игровых условиях содействует преднамеренное создание препятствий на пути к выполнению игровой задачи.

Подвижные игры в подростковом возрасте способствуют не только воспитанию физических качеств: сила, выносливость и координация, но и помогают поддержать и укрепить психическое здоровье. Увлекательный игровой сюжет вызывает положительные эмоции. Таким образом, использование всего богатства эмоционально-оздоровительных, познавательных и воспитательных компонентов, заключённых в подвижных играх, способствует осуществлению задач всестороннего воспитания.

В целом, можно заключить, что игра – это жизненно важный и необходимый элемент в развитии, как индивидуума, так и общества в целом. Подвижная игра – незаменимое средство пополнения ребенком знаний и представлений об окружающем мире, развития мышления, смекалки, ловкости, сноровки, ценных морально-волевых качеств.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Шмаков С.А. Игра учащихся как педагогический феномен культуры: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: Москва, 1997. 409 с.
2. Демчишин А.А. Спортивные и подвижные игры в физическом воспитании детей и подростков. СПб., 1998.
3. Шарاپова И.В., Игнатович В.К. Социально-педагогическая среда как пространство условий и образовательных возможностей подростка. Педагогика: история, перспективы. 2020. Том 3. No 1. С. 48–58. URL: <https://dpj-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/88>
4. Поляков С.Д. Реалистическое воспитание. М., 2004.
5. Бородулина Н.Ф., Поляков С.Д., Дементьева Н.Н. и др. Тренинг общения. Групповые дискуссии. Сер. Воспитание-96. Вып. 2. Ульяновск, 1996. Ульяновск ИПК ПРО, 1996.
6. Трубельский А.Н. Школа самоопределения: шаг первый. М., 1998.
7. Санина А. Квест «В поисках сокровищ». [Электронный ресурс]. URL: <https://event.ru/details/kvest-v-poiskah-sokrovishh-soveti-po-podgotovke/>
8. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании. Дубна: ИЦ семьи и детства РАО, 1997.
9. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Ин-т практической психологии, 1996.

REFERENCES

1. Shmakov S.A. Students' Play as a Pedagogical Phenomenon of Culture: Dissertation. . doctoral candidate in pedagogy: 13.00.01: Moscow, 1997. 409 p. (In Russ.).
2. Demchishin A.A. Sport and mobile games in physical education of children and teenagers. SPb., 1998. (In Russ.).
3. Sharapova I.V., Ignatovich V.K. Social - pedagogical environment as space of conditions and educational possibilities of the teenager. Pedagogy: History, Perspectives. 2020. Vol. 3. No 1. PP. 48-58. (In Russ.). URL: <https://dpj-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/88>

4. Polyakov S.D. Realistic Education. M., 2004.
5. Borodulina N.F., Polyakov S.D., Dementieva N.N. and others. Training of Communication. Group discussions. Ser. Upbringing-96. Vyp. 2. Ulyanovsk, 1996. Ulyanovsk: IPK PRO, 1996. (In Russ.).
6. Trubelsky A.N. School of Self-Determination: Step One. M., 1998. (In Russ.).
7. Sanina A. Quest "In Search of Treasure". (In Russ.). URL: <https://event.ru/details/kvest-v-poiskah-sokrovishh-soveti-po-podgotovke/>
8. Kudryavtsev V.T. Developed childhood and developing education: a cultural-historical approach. Part. 1. Modern childhood and innovations in preschool education. Dubna: IC Family and Childhood, RAO, 1997. (In Russ.).
9. Brushlinsky A.V. The Subject: Thinking, Learning, Imagination. Moscow: Institute of Practical Psychology, 1996. (In Russ.).

Информация об авторах: Игнатович Владлен Константинович, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
<https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
vign62@mail.ru

Алехина Ольга Михайловна, магистрант кафедры педагогики и психологии Кубанский Государственный университет
г. Краснодар, Россия
logvinolga98@yandex.ru

Василевская Алина Олеговна, магистрант кафедры педагогики и психологии, Кубанский Государственный университет
г. Краснодар, Россия
vasilevskaya.a97@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Ignatovich Vladlen K., Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology Kuban State University.
Krasnodar, Russia
<https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
vign62@mail.ru

Alekhina Olga M., Graduate student, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University
Krasnodar, Russia
logvinolga98@yandex.ru

Vasilevskaya Alina O., Graduate student, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University
Krasnodar, Russia
vasilevskaya.a97@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 14.05.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 16.06.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 25.06.2021

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов./ The authors declare no conflicts of interests.

© Игнатович В.К. 2021

© Алехина О.М. 2021

© Василевская А.О. 2021

© «Педагогика: история, перспективы». 2021

Научная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-124-138

УДК 159.9.07

**ДИНАМИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ
НА ПРОТЯЖЕНИИ ПЕРИОДА АДЕПЦИИ**

Ксения Олеговна Капустина

г. Краснодар, Россия

<https://orcid.org/0000-0001-6717-3932>

kapustinaksenia2000@mail.ru

Аннотация. В статье дано определение и характеристики эмоциональной устойчивости, а также ее составляющие. Показана проблема динамики эмоциональной устойчивости, ее особенности развития и проявления у студентов, обучающихся на психологов. Выделена цель, которой является эмпирическое обоснование динамики эмоциональной устойчивости у будущих психологов. Отражены результаты анализа отечественных и зарубежных подходов к эмоциональной устойчивости, факторы и трудности развития эмоциональной устойчивости личности в юношеском возрасте. Выявлено, что динамика эмоциональной устойчивости имеет свойство изменяться в соответствии с психическим и нервным самочувствием личности, а также с ее развитием и приобретением навыков контроля. Сделаны выводы о том, что на особенности развития, динамики и формирования эмоциональной устойчивости в юношеском возрасте влияет вся эмоциональная сфера личности.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость личности, динамика эмоциональной устойчивости, студенты-психологи, юношеский возраст

Для цитирования: Капустина К.О. Динамика эмоциональной устойчивости студентов-психологов на протяжении периода адепции // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том. 4. № 3. с. 124-138.

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-124-138

Original article**DYNAMICS OF EMOTIONAL STABILITY OF PSYCHOLOGY STUDENTS DURING THE ADAPTATION PERIOD****Ksenia O. Kapustina**

Kuban State University

Krasnodar, Russia

<https://orcid.org/0000-0001-6717-3932>

kapustinaksenia2000@mail.ru

Abstract. The article gives the definition and characteristics of emotional stability, as well as its components. The problem of the dynamics of emotional stability, its features of development and manifestation in students studying for psychologists is shown. The purpose is highlighted, which is an empirical substantiation of the dynamics of emotional stability in future psychologists. The results of the analysis of domestic and foreign approaches to emotional stability, factors and difficulties in the development of emotional stability of a person in adolescence are reflected. It is revealed that the dynamics of emotional stability tends to change in accordance with the mental and nervous well-being of the individual, as well as with its development and acquisition of control skills. The conclusions are made that the entire emotional sphere of a person affects the peculiarities of development, dynamics and formation of emotional stability in adolescence.

Keywords: emotional stability of the individual, the dynamics of emotional stability, psychology students, adolescence.

For citation: Kapustina K.O. Dynamics of emotional stability of psychology students during the adaptation period. Pedagogy: history, prospects. 2021. Vol. 4. no. 3. PP. 124-138. (In Russ.)

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-124-138

Введение.

Процесс формирования эмоциональной устойчивости представляет собой конкретную актуальную проблему психолого-педагогической теории и практики. В последние годы увеличивается контингент, переживающих последствия расстройств и нарушений в сфере эмоций. Больше всего актуальность выражается в подростковой и юношеской среде, среди которой и студенты, находящиеся в положении интенсивного взросления, социализации, личностного самоопределения и профессионализации. Так, исследования российских психологов последних лет показывают, что 90% старшеклассников находятся в состоянии эмоционального напряжения, а 75% из них имеют уже те или иные заболевания стрессовой этиологии [1].

Будущий специалист-психолог обязан знать и понимать, как помочь другим людям преодолеть эмоциональный стресс, осмысливая и разбираясь в сути эмоциональной неустойчивости, методах совладания с ней, и точка отправления должна, прежде всего, начаться с процессов рефлексии и самопознания. «Зав-

трашний» психолог обязан осознать, что негативные эмоциональные состояния мешают качественному исполнению деятельности и, при конкретных факторах, еще может заставить субъекта остановить деятельность для возмещения необходимых ресурсов. Превосходство отрицательных настроений и эмоций приводит к нарушению и расстройству психической и нервной деятельности, исчерпанию психических резервов личности, что может способствовать замене профессиональной установки, поиску новой профессиональной сферы, методов целедостижения.

Функция регуляции эмоций была и продолжает находиться за пределами поля зрения множества ученых и исследователей данной проблемы. Эмоциональная устойчивость представляет собой необходимую часть эмоционально-волевого элемента психологической готовности личности к разного рода видам деятельности. Роль эмоциональной устойчивости в академической деятельности будущих психологов детерминируется функциями эмоций и их воздействием на познавательные операции, на качество деятельности.

Актуальность данного исследования заключается в том, что эмоциональную устойчивость можно отнести к одному из обстоятельств, раскрывающих психическое и физическое состояние и здоровье студентов, и соответственно, эффективность и результат их учебной деятельности. Эмоциональная устойчивость снижает негативное влияние сильных эмоциональных явлений, предотвращает предельный стресс, помогает выразиться готовности к действиям в стрессовой ситуации. По этой причине эмоциональная устойчивость – один из важнейших показателей уверенности, продуктивности и успеха в учебной деятельности.

Проблема изученности эмоциональной устойчивости, ее корректировки и формирования в течение развития юношеской личности, и ее саморегуляции в научно-исследовательской литературе изучается достаточно объемно, осуществлено большое количество исследований и анализов данной структуры, но в некоторых сторонах и аспектах проблема остается нерешенной и до сих пор является актуальной.

Изучением эмоциональной устойчивости личности занимались многие психологи, например, как: Г. Айзенкк, С. Кобас и Р. Пусетти, Майкл Белдок, Д. Гоулман, Дж. Гилфорд, П. Фресс, Р.Б. Кеттел и др.

Также и отечественные ученые занимались изучением данного феномена: К. Платонов, Л.М. Аболин, В.А. Пономаренко и М.И. Дьяченко, В.Л. Марищук, П.Б. Зильберман, А.М. Столяренко, Ю.М. Блудов и др.

Изучением эмоциональной сферы и устойчивости в юношеском возрасте занимались: П.М. Якобсон, И.С. Кон, О.В. Селеткова, Н.С. Баистракова, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Ж.А. Левшунова и др.

Объект исследования – эмоциональная устойчивость студентов-психологов.

Предмет исследования – динамика эмоциональной устойчивости будущих психологов на протяжении периода адепции.

Цель исследования – теоретически и эмпирически обосновать динамику эмоциональной устойчивости у будущих психологов.

Задачи исследования:

1. Изучить состояния проблемы в отечественных и зарубежных исследованиях.

2. Провести теоретико-методологический анализ и уточнение понятий «эмоциональная устойчивость» и «динамика эмоциональной устойчивости».

3. Выявить и охарактеризовать закономерности и факторы изменения эмоциональной устойчивости у студентов-психологов в период адепции¹.

Гипотеза: мы предполагаем, что в период адепции эмоциональная устойчивость студентов возрастает, поскольку они овладевают профессиональными знаниями, помогающими им регулировать свое эмоциональное состояние.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие *методы исследования:* анализ научной и методической психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. *Методологическая основа* исследования базируется на общефилософском принципе объективности, требующем глубокого анализа множества факторов, влияющих на развитие изучаемого явления; диалектике как общем методе познания, предлагающей целостное всестороннее рассмотрение явлений в их развитии и взаимосвязи; системном подходе как общеметодологическом принципе науки.

Теоретической базой исследования выступают: труды об эмоциональной устойчивости, ее особенностях в юношеском возрасте таких авторов как: П.М. Якобсон, И.С. Кон, О.В. Селеткова, Н.С. Бастракова, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Ж.А. Левшунов.

Целью исследования было *теоретически и эмпирически обосновать динамику эмоциональной устойчивости у будущих психологов.*

Для достижения цели нами исследовались студенты направления «Психология образования» ФППК ФГБОУ ВО «КубГУ», 1 курс 15 группа, 2 курс 25 группа, 3 курс 35 группа и 4 курс 45 группа (в каждой группе по 15 человек). В общем количестве 60 человек.

Для исследования динамики эмоциональной устойчивости студентов-психологов нами были использованы надежные, опробованные, хорошо зарекомендовавшие себя в психологической практике методики.

Для исследования уровня эмоциональной устойчивости, а вернее следующих ее характеристик, таких как чувство уверенности в себе, помехоустойчивости и работоспособности был использован опросник нервно-психического напряжения (НПН), предложенный Т.А. Немчиным[2]. Опросник является списком показателей нервно-психического напряжения. Создан по информации клинико-психологического мониторинга. В опроснике введены 29 основных параметров данного состояния, разбитых на три уровня проявления. После того, как испытуемый заполнил бланк ответов, выполняется подсчет накопленных баллов с помощью суммирования. Вместе с тем за знак «+», обозначенный человеком рядом со значением «а», прибавляется 1 балл, рядом со значением «б» – 2 балла и рядом со значением «в» – 3 балла. Наименьшее возможное количество баллов, какое может накопить тестируемый, равняется 30, а наибольшее – 90. Охват малого, или иначе «детензивного», нервно-психического напряжения находится в интервале от 30 до 50 баллов, среднего, или «интенсивного», – от 51 до 70 баллов и крайнего, или «экстенсивного», – от 71 до 90 баллов.

Для исследования других критериев эмоциональной устойчивости также используется методика САН (Самочувствие. Активность. Настроение) [3]. Она ис-

¹ адепция (период, на протяжении которого, согласно периодизации Е.А.Климова /Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения - М. - 2004/ субъект осваивает выбранную им профессию)[5]

пользуется для исследования актуального самочувствия, настроения и активности испытуемого. Опросник содержит в себе 30 пар полярных параметров, с помощью которых испытуемого просят проанализировать свое эмоциональное состояние. Все пары являются шкалами, с помощью которых человек указывает уровень проявления разных параметров своего самочувствия. Обработка результатов методики САН происходит следующим образом: при вычислении последний показатель проявления отрицательного полюса пары трактуется в 1 балл, а последний показатель проявления положительного полюса пары – в 7 баллов. Наряду с этим необходимо принимать во внимание, что полюса шкал периодически меняются местами, однако позитивные состояния всегда имеют высокие баллы, а негативные – низкие. Собранные баллы объединяются в согласии с ключом в три группы, и производится подсчет суммы баллов по каждой из них. Заработанные итоги по каждой группе делятся на 10. Средний балл шкалы равен 4. Показатели, выше 4 баллов, указывают на позитивное состояние, ниже 4 – на негативное. Умеренные показатели состояния находятся в охвате 5,0 - 5,5 баллов. Стоит принять во внимание, что при рассмотрении и анализе функционального самочувствия необходимы не только содержание отдельных показателей, но и их взаимосвязь и соотношение. Позитивное состояние – это более высокие баллы, а негативное – более низкие. По собранным баллам считается среднее арифметическое в целом. К тому же, опросник САН предусматривает анализ самочувствия, активности, настроения отдельно.

О взаимосвязи этих двух методик следует сказать: эмоциональная устойчивость – это интегральное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных, мотивационных компонентов психологической деятельности индивида, которое обеспечивает оптимальное, успешное достижение цели деятельности и эффективное социально-ролевое поведение в сложной эмотивной обстановке. Как показатели наши исследования критериями эмоциональной устойчивости являются помехоустойчивость, активность, работоспособность, самочувствие, активность, настроение.

По этой причине важно исследовать все критерии эмоциональной устойчивости, данные не только в опроснике нервно-психической шкалы: напряжения, указывающей на помехоустойчивость как умение противостоять влиянию наружных (шумы звуков, сторонние побудители и раздражители) и внутриличностных преград (двустороннее воздействие воспоминаний и различных операций, происходящих в одно и то же время). Работоспособности как состояния личности, в котором возможности физиологии и психики человека характеризуют его умение реализовывать указанный объем деятельности нужного качества за необходимый диапазон времени. Чувству уверенности в своих силах как внутриличностное чувство своих сил, возможностей и ресурсов. Но и в опроснике САН, в котором говорится о самочувствии, как объединении личных чувств и ощущений, обозначающих степени физиологической и психологической благоустроенности, складывающейся из общих параметров: позитивное или отрицательное самочувствие, и личностных волнений: физиологическое неудобство, трудности с реализацией поставленных действий. Активности как операции энергичного взаимодействия человека в межличностном пространстве, внешнем мире. Настроению как внутреннему положению морального настроя, психического благосостояния, созерцание внешнего мира, свойственное одному или другому периоду времени. В совокупности все эти понятия образуют целостную картину понимания эмоциональной устойчивости и ее характеристик, а также показывают на сколько сту-

денты-психологи 1-4 курса развиты в данных показателях, в чем похожи и в чем отличаются.

Для анализа результатов эмпирического исследования по динамике эмоциональной устойчивости будущих психологов на протяжении периода адепции были выполнены следующие действия. Для исследования динамики эмоциональной устойчивости на протяжении периода адепции респондентами выступили 60 студентов психологов-педагогов ФППК ФГБОУ ВО «КубГУ»

На основании результатов изучения эмоциональной устойчивости, была сделана общая выборка по 4 группам (курсам). Группа, которая набрала наибольший средний балл по нервно-психическому напряжению была 2, и в нее входили второкурсники (48,7 балла). Студенты, входящие в первую группу, будучи первокурсниками находятся статистически близко к предыдущей группе, однако все же имеют меньшую степень нервно-психического напряжения, их средний балл (48,3 балла). Третьей группой, в которой состояли третьекурсники по результатам методики проявили большую эмоциональную устойчивость, их средний балл составил 40,3 единицы. Наименьшее нервно-психическое напряжение было замечено у 4 группы, соответственно у четверокурсников-выпускников психологов (38,2 балла). Соответственно, можно сделать выводы, что ни один усредненный показатель группы не находится в стадии интенсивного или среднего напряжения. Однако несмотря на попадание в диапазон малого или «детензивного» нервно-психического напряжения, можно заметить значительную разницу между итогами исследования у разных групп.

Числовые показатели нервно-психического напряжения распределились таким образом:



Рисунок 1. Результаты диагностики по методике Т.А. Немчина
Figure 1.-Diagnostic results according to the method of T. A. Nemchin

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Результаты данной методики показывают нам, что студенты в состоянии справиться с нервно-психическим напряжением, выраженным в физиологических и психических раздражителях. Со временем, помехоустойчивость, работоспособность и уверенность в своих силах развиваются у студентов на протяжении периода адепции, а это значит, что они повышают свой уровень эмоциональной устойчивости.

После этого усредненные показатели групп, по вышеперечисленным методикам, были подвергнуты сравнительному анализу по t-критерию Стьюдента. При этом достоверными считались различия с вероятностью ошибки $p \leq 0,05$. Это можно увидеть в таблице 1.

Таблица 1. Различия средних показателей по t-критерию Стьюдента по шкале нервно-психического напряжения между группами

Table 1. Differences in average indicators according to the Student's t-criterion on the scale of neuropsychiatric tension between groups

Различия средних показателей 1 и 2 групп	Различия средних показателей 1 и 3 групп	Различия средних показателей 1 и 4 групп	Различия средних показателей 2 и 3 групп	Различия средних показателей 2 и 4 групп	Различия средних показателей 3 и 4 групп
0,959165274	0,154773251	0,108769202	0,091547603	0,067308662	0,624071615

Вторая методика САН показала похожие результаты: в данном случае вторая группа, то есть второкурсники оказались группой, набравшей наименьший общий средний показатель (11,9 баллов, которые в соответствии с ключами также были распределены по следующим шкалам: Самочувствие (4,1), Активность (3,5), Настроение (4,4)). Это означает, что показатель Активности у студентов первого курса находится ниже нормы, а Самочувствие и Настроение находятся в умеренном диапазоне.



Рисунок 2. Результаты диагностики 2 группы по методике САН

Figure 2. Diagnostic results of group 2 according to the SAN method

Рядом с их значениями статистически также, как и в первой методике оказалась первая группа, т.е. первый курс студентов, набравших общий средний балл 12 единиц, по ключам: Самочувствие (4,1), Активность (3,4), Настроение (4,5). Их показатель Активности тоже находится ниже нормы, а Самочувствие и Настроение имеют положительно-умеренную оценку.



Рисунок 3. Результаты диагностики 1 группы по методике САИ
 Figure 3. Results of diagnostics of group 1 according to the SAN method

Третья группа, т.е. третьекурсники получили общий средний балл в 14,1 единицу, по ключам означающий: Самочувствие (5,1), Активность (3,7), Настроение (5,2). Благодаря повышенному уровню Самочувствия и Настроения, которые достигли диапазона высокой оценки (от 5 баллов) функционального состояния, результаты значительно отличаются, хотя и средний уровень активности не поменялся столь сильно и все еще находится ниже нормы.



Рисунок 4. Результаты диагностики 3 группы по методике САИ
 Figure 4. Diagnostic results of group 3 according to the SAN method

Четвертая же группа, включающая в себя студентов-психологов 4 курса набрала в общей сложности 16,2 балла, и имела следующие значения ключей: Самочувствие (5,4), Активность (5,2), Настроение (5,6). Эти результаты говорят нам о том, что все показатели: Самочувствия, Активности и Настроения в среднем значении находятся в высокой оценке функционального состояния, что означает высокий уровень эмоциональной устойчивости в этих составляющих.



Рисунок 5. Результаты диагностики 4 группы по методике САН
Figure 5.-Diagnostic results of group 4 according to the SAN method

Результаты методики САН указывают на то, что критерии Самочувствия и Настроения у студентов с 1 по 3 курс находятся в среднем положительном диапазоне, однако показатель Активности иллюстрирует негативное состояние респондентов. У студентов 4 курса все показатели САН расположены в повышенном положительном диапазоне, что указывает на позитивную оценку эмоциональной устойчивости.

Это можно увидеть в таблице 2.

Таблица 2. Различия средних показателей по t-критерию Студента по методике САН между группам

Table 2.-Differences in average indicators according to the Student's t-criterion according to the SAN method between groups

Между группами:	Общий итог:	Самочувствие	Активность	Настроение
1 и 2	0,923602111	0,869068918	0,877510787	0,879961482
1 и 3	0,027255621	0,046802492	0,477892914	0,074650248
1 и 4	0,001378692	0,020123118	0,000203979	0,04086156
2 и 3	0,052434982	0,037381859	0,584522383	0,061748335
2 и 4	0,003052314	0,016340612	0,000382559	0,03425751
3 и 4	0,089487733	0,50262927	0,001614391	0,486493804

Выбрав подходящие валидные методики: САН и Шкалы нервно-психического напряжения Т. Немчина, мы обосновали их выбор и действенность для нашего эмпирического исследования. Такие их характеристики, как помехоустойчивость, чувство уверенности в себе, работоспособность являются важными критериями эмоциональной устойчивости личности, ее способностью к продуктивной деятельности в независимости от внутренних или внешних помех. А характеристики ЭУ как: самочувствие, активность и настроение напрямую связаны с психоэмоциональным состоянием личности. Подводя итоги эмпирического исследования и сравнивая результаты двух методик САН и Шкалы нервно-психического напряжения Т. Немчина, можно сделать выводы о том, что в течение периода адепции динамика эмоциональной устойчивости у студентов-психологов меняется следующим образом: на первом курсе устойчивость более высокая чем на втором, что, скорее всего, связано со сдачей курсовой работы и волнением перед прохождением практики, которые присутствуют на втором курсе, но отсутствуют на первом. К третьему курсу эмоциональная устойчивость выравнивается и приобретает более высокие показатели, чем на первом курсе, а на четвертом курсе по обеим методикам студенты имеют высшие показатели и находятся в диапазоне высокой оценки самочувствия, несмотря на преддипломное волнение.

На основании проведенного исследования можно сделать ряд выводов:

– основной характеристикой эмоциональной устойчивости являются единство психических процессов и свойств, позволяющих не только сохранять самообладание и самоконтроль в стрессовой ситуации и продолжать продуктивную деятельность, сохраняя контакт со средой, но и иметь тенденцию к положительным эмоциям в данной ситуации. Динамика эмоциональной устойчивости имеет свойство изменяться в соответствии с психическим и нервным самочувствием личности, а также с ее развитием и приобретением навыков контроля.

– понятие «эмоциональная устойчивость» в литературе изучено достаточно обширно.

– на особенности развития, динамики и формирования эмоциональной устойчивости в юношеском возрасте влияет вся эмоциональная сфера личности – реалистичные планы и предпринимаемые шаги к их реализации; вера в себя в свои силы и способности; навыки взаимодействия и решения проблем; способность контролировать свои сильные чувства и побуждения также значительно влияют на динамику эмоциональной устойчивости.

Поскольку целью было не только теоретическое, но и эмпирическое обоснование динамики эмоциональной устойчивости, одной из задач ставилась разработка и реализация программы эмпирического исследования по диагностике эмоционального состояния на студентах психологах-педагогах ФППК ФГБОУ ВО «КубГУ», 1 курс 15 группа, 2 курс 25 группа, 3 курс 35 группа и 4 курс 45 группа, в общем количестве 60 человек.

Итоги показали, что эмоциональная устойчивость в следующих компонентах как помехоустойчивость, активность, работоспособность (шкала нервно-психического напряжения) и самочувствие, активность, настроение (САН) у студентов разных курсов развита в различной степени. Желаемый уровень эмоциональной устойчивости включает в себя возникновение единой системы знаний у юношей о своих экзистенциальных страхах, их причины возникновения и последствия, рекомендации по нормализации эмоциональных состояний [4]. Обработка результатов так же показала, что студенты в большей степени страдают пониженной активностью, вероятно, это связано с переутомлением и большой загруженностью, а также снижением темпа жизни, несмотря на нормальные показатели настроения и самочувствия. Однако гипотеза о том, что в период адаптации эмоциональная устойчивость студентов возрастает, поскольку они овладевают профессиональными знаниями, помогающими им регулировать свое эмоциональное состояние, подтвердилась. Так как в течение обучения наблюдается рост эмоциональной устойчивости, за исключением сравнения первого и второго курса, где второй оказался не подготовлен к новым стрессовым ситуациям. Четвертый курс показал наивысшие результаты, которые значительно разнились с первым курсом. Это означает, что студенты-выпускники психологи уже сформировали свою эмоциональную устойчивость и готовы к дальнейшей профессиональной деятельности.

ПРИЛОЖЕНИЕ А**Результаты диагностики «Шкала нервно-психического напряжения Т.А. Немчина»****The results of the diagnosis "The scale of neuropsychic tension of T. A. Nemchin"**

№	Показатели нервно-психического напряжения							
	1 группа		2 группа		3 группа		4 группа	
1	Респон-т	Ре- зультат	Респон-т	Ре- зультат	Респон-т	Ре- зультат	Респон-т	Ре- зультат
2	Татьяна Е.	32	Катя И.	65	Елена У.	65	Любовь Е.	68
3	Анна В.	80	Вера Е.	31	Мария Б.	31	Дмитрий Л.	31
4	Михаил К.	51	Кира К.	44	Галина А.	44	Росина О.	74
5	Светлана Г.	31	Дария К.	45	Геннадий Д.	45	Жанна Е.	41
6	Яна К.	30	Евгения Р.	40	Мария П.	40	Зарина Х.	29
7	Мария В.	52	Галина П.	39	Виктория Н.	39	Елена Е.	33
8	Михаил М.	30	Мирослава С.	37	Анфиса Ф.	37	Ангелина У.	39
9	Полина К.	32	Регина М.	68	Владислава Г.	68	Ульяна Т.	29
10	Лора Р.	39	Ангелина Б.	48	Ольга Г.	48	Шая Г.	34
11	Алена К.	49	Дарья В.	51	Дина Г.	51	Борис Т.	35
12	Катерина К.	44	Геннадий Н.	34	Оксана М.	34	Илона М.	29
13	Владимир М.	87	Фаина Т.	44	Катерина В.	44	Ольга С.	32
14	Елена Р.	79	Настя А.	69	Алина П.	69	Полина Б.	29
15	Лиза В.	48	Алиса Ч.	85	Татьяна К.	85	Виктория Я.	40
16	Илона К.	41	Денис Н.	30	Дария М.	30	Света С.	30

ПРИЛОЖЕНИЕ Б**Результат диагностики 1 курса по методике САН****The result of the diagnosis of the 1st course according to the SAN method**

№	Респонденты 1 группы	Самочувствие	Активность	Настроение
1	Татьяна Е.	5,7	2,2	6
2	Анна В.	3,7	1,3	4,2
3	Михаил К.	3,8	3,3	4,1
4	Светлана Г.	5	3,6	5,6
5	Яна К.	4	4	4
6	Мария В.	2,1	2,7	4
7	Михаил М.	5,1	4,2	5,1
8	Полина К.	3	6,5	2,7
9	Лора Р.	6,2	2,9	6,6
10	Алена К.	3	3,8	5,8
11	Катерина К.	5,6	2,5	6
12	Владимир М.	2	3,2	3,2
13	Елена Р.	2,6	3,9	3,1
14	Лиза В.	5,1	3,7	1,9
15	Илона К.	5,3	3,3	5,2

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Результат диагностики 2 курса по методике САН
The result of the diagnosis of the 2nd course according to the SAN method

№	Респонденты 2 группы	Самочувствие	Активность	Настроение
1	Катя И.	3,1	2,9	3,7
2	Вера Е.	5,5	2,8	5,6
3	Кира К.	5,5	1,9	6,1
4	Дария К.	5,3	2,7	5,9
5	Евгения Р.	2,4	2,9	2,3
6	Галина П.	3,6	3,2	4,5
7	Мирослава С.	5,7	2	6
8	Регина М.	2,2	2,1	2,1
9	Ангелина Б.	4,5	3,9	3,2
10	Дарья В.	3,1	4	3,5
11	Геннадий Н.	5	4,7	5,5
12	Фаина Т.	4,3	4,9	4,4
13	Настя А.	2,7	4,6	4
14	Алиса Ч.	1,7	3,5	2,8
15	Денис Н.	6,3	6	6,7

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Результат диагностики 3 курса по методике САН
The result of the diagnosis of the 3rd course according to the SAN method

№	Респонденты 3 группы	Самочувствие	Активность	Настроение
1	Елена У.	5,2	3,6	4,8
2	Мария Б.	5	3,9	5
3	Галина А.	5,7	2,3	6,2
4	Геннадий Д.	6,2	2,4	6,6
5	Мария П.	3,3	3	4,4
6	Виктория Н.	4	4	4
7	Анфиса Ф.	5,5	5,6	5,4
8	Владислава Г.	5	2,3	5,3
9	Ольга Г.	6,7	3,2	7
10	Дина Г.	5,7	5	5,7
11	Оксана М.	4	2,9	4,5
12	Катерина В.	2,8	2,5	3,9
13	Алина П.	5,6	4,5	5,1
14	Татьяна К.	5,6	4,9	5,6
15	Дария М.	6,2	5,6	5,9

Результат диагностики 4 курса по методике САН
The result of the diagnosis of the 4th course according to the SAN method

№	Респонденты 4 группы	Самочувствие	Активность	Настроение
1	Любовь Е.	2,2	3,3	3,3
2	Дмитрий Л.	4,7	4,4	5
3	Росина О.	2,3	2,7	1,8
4	Жанна Е.	5	4,3	5,3
5	Зарина Х.	6,3	6,3	6,5
6	Елена Е.	5,8	5,6	6,3
7	Ангелина У.	7	6,9	6,9
8	Ульяна Т.	5,4	5,2	6,4
9	Шая Г.	5,9	5,2	5,1
10	Борис Т.	5,9	5,3	5,7
11	Илона М.	7	6,4	7
12	Ольга С.	5,2	5,3	6,7
13	Полина Б.	6	5,2	6
14	Виктория Я.	6	5,6	5,5
15	Светлана С.	6,6	6,2	6,5

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гоголева М.В. Формирование эмоциональной устойчивости студентов //Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области: электрон. науч. Журн – 2014.
2. Немчин Т.А. "Состояния нервно-психического напряжения", ЛГУ, 1983.
3. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / сост. О.В. Барканова [серия: Библиотека актуальной психологии]. –Вып.2. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с
4. Капустина К.О., Азлецкая Е.Н. Эмоциональная устойчивость личности в юношеском возрасте. Педагогика: история, перспективы. 2020. Том. 3. №5. С. 113-119 <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/147>

REFERENCES

1. Gogoleva M. V. Formation of emotional stability of students //Bulletin of the Council of Young Scientists and Specialists of the Chelyabinsk region: electron. scientific. Zhurn-2014.
2. Nemchin T. A. "States of neuropsychic tension", LSU, 1983.
3. Methods of diagnosing the emotional sphere: a psychological, workshop / comp. O. V. Baranova [series: Library of Actual Psychology]. - Vol.2. - Krasnoyarsk: Litera-print, 2009 – - 237 p
4. Kapustina K.O., Azletskaia E.N. Emotional stability of the personality in adolescence. Pedagogy: history, perspectives. 2020. Vol. 3. No. 5. P. 113-119 <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/147>

Информация об авторе: Капустина Ксения Олеговна, студентка ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» Направление 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» Направленность (профиль) «Психология образования»

г. Краснодар, Россия

<https://orcid.org/0000-0001-6717-3932>

kapustinaksenia2000@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Kapustina Ksenia Olegovna, student of FGBOU VO «Kuban State University» Direction 44.03.02 «Psychological and pedagogical education» Direction (profile) «Psychology of education»

Krasnodar, Russia

<https://orcid.org/0000-0001-6717-3932>

kapustinaksenia2000@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 01.06.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 18.06.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 25.06.2021

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов. / The author declares no conflicts of interests.

© Капустина К.О. 2021

© «Педагогика: история, перспективы». 2021

**Научная статья**

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-139-148

УДК 159.9

**СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ
С АУТОАГРЕССИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ****Валентина Евгеньевна Курочкина**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

<https://orcid.org/0000-0002-9499-4610>

kve7@rambler.ru

Маргарита Игоревна Васильева

Администрация муниципального образования г. Краснодара

г. Краснодар, Россия

vasilevamargaritau@mail.ru

Аннотация. В данной статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования смысложизненных ориентаций подростков с аутоагрессивным поведением. Проведён теоретический анализ подходов к пониманию аутоагрессивного поведения, сформулировано понятие аутоагрессии как осознанной или неосознанной активности в экстренных для личности ситуациях с целью преодоления психологической, социальной и биологической дезадаптации путем причинения вреда своему соматическому или психическому здоровью. Описаны личностные и социальные факторы возникновения аутоагрессивного поведения подростков: эмоциональная нестабильность, дезадаптация, влияние СМИ, субкультур и референтной группы, деструктивное воздействие негативных аспектов семейного воспитания и школьной жизни. Рассмотрены особенности смысложизненных ориентаций подростков в контексте аутоагрессивного поведения. В эмпирическом исследовании в отобранных с помощью опросника Е.П. Ильина «Ауто- и гетероагрессия» группах подростков с аутоагрессивным и без аутоагрессивного поведения изучались смысложизненные ориентации с помощью опросника Д.А. Леонтьева. Далее проводился сравнительный анализ, и выявлялись особенности смысложизненных ориентаций подростков с аутоагрессивным поведением. Выявлено, что подростки с аутоагрессивным поведением, по сравнению с подростками без аутоагрессии, имеют значимо более низкие показатели по шкалам «процесс жизни», «локус контроля – Я», «локус контроля – жизнь», «общая осмысленность жизни». Они менее удовлетворены своей жизнью, считают свою жизнь неинтересной и эмоционально ненасыщенной, чаще ощущают неуверенность в своих силах и невозможность воплощать принятые решения,

контролировать события собственной жизни. Также они в меньшей степени обладают осмысленностью жизни, чем подростки без аутоагрессивного поведения.

Ключевые слова: аутоагрессия, аутоагрессивное поведение, подростковый возраст, смысложизненные ориентации

Для цитирования: Курочкина В.Е., Васильева М.И. Смысложизненные ориентации подростков с аутоагрессивным поведением // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том. 4. № 3. С. 139-148.

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-139-148

Original article

THE MEANING-OF-LIFE ORIENTATIONS OF TEENAGERS WITH SELF-AGGRESSIVE BEHAVIOR

Valentina E. Kurochkina

Kuban State University, Krasnodar, Russia
<https://orcid.org/0000-0002-9499-4610>
kve7@rambler.ru

Margarita I. Vasileva

Administration of the municipal formation of Krasnodar
Krasnodar, Russia
vasilevamargaritau@mail.ru

Annotation. This article presents the results of a theoretical and empirical study of the meaning-of-life orientations of teenagers with self-aggressive behavior. A theoretical analysis of approaches to understanding self-aggressive behavior is carried out, the concept of self-aggression is formulated as conscious or unconscious activity in situations of urgency for a person to overcome psychological, social and biological maladaptation by causing harm to one's somatic or mental health. The personal and social factors of the emergence of self-aggressive behavior of teenagers are described: emotional instability, maladaptation, the influence of the media, subcultures and the reference group, the destructive effect of the negative aspects of family education and school life. Peculiarities of the meaning-of-life orientations of teenagers in the context of self-aggressive behavior are considered. In an empirical study selected using the test E.P. Ilyin's «self- and hetero-aggression» groups of teenagers with self-aggressive and without self-aggressive behavior studied the meaning-of-life orientations using the test D.A. Leontiev. Next, a comparative analysis was carried out, and the features of the meaning-of-life orientations of teenagers with self-aggressive behavior were revealed. It was revealed that adolescents with self-aggressive behavior, compared with teenagers without self-aggression, have significantly lower indicators on the scales «life process», «locus of control – I», «locus of control – life», «general meaningfulness of life». They are less satisfied with their life, consider their life uninteresting and emotionally unsaturated, more often feel insecurity in their abilities and the inability to translate decisions made, to control the events of their own lives. They also have less meaningful life than teenagers without self-aggressive behavior.

Keywords: self-aggression, self-aggressive behavior, teenagers, meaning-of-life orientations

For citation: Kurochkina V.E., Vasileva M.I. The meaning-of-life orientations of teenagers with self-aggressive behavior. Pedagogy: history, prospects. 2021. Vol. 4. no. 3. PP. 139-148. (In Russ.)

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-139-148

Введение

В современном обществе все более актуальным становится вопрос о природе и сущности аутоагрессивного поведения, так как его проявления затрагивают очень широкий спектр от экстремальных видов спорта до суицидального поведения. Особенное распространение аутоагрессивная модель поведения получила среди подростков и молодежи. Она проявляется не только в виде осознанных действий и поступков, но и в образе их мыслей, стиле жизни.

Несмотря на такое широкое распространение, аутоагрессия является на сегодняшний день явлением не до конца изученным. В.А. Руженков, Г.А. Лобов, А.В. Боева [1] описывают научные споры о природе происхождения аутоагрессивного поведения, то, какие отклонения можно отнести под эту категорию, а также, какие формы поведения являются причиной аутоагрессии, а какие следствием. Ключевая проблема аутоагрессивного поведения заключается в том, что человек зачастую, осознавая пагубность действий для своей жизни и своего здоровья, все равно их совершает. Восприятие себя, своего тела, своей жизни и смерти влияют на выбор стратегии или тактики жизни, то есть главные образом на выбираемую модель поведения. Перечисленные факторы являются показателем сформированности определенных смысложизненных ориентаций. Искаженная смысловая сфера личности может служить источником пренебрежительного отношения к собственной жизни, к своему телу, к окружающим и к миру в целом, что является ярким проявлением аутоагрессии.

В последнее время можно заметить тенденцию, присутствующую у подрастающего поколения, в депрессивных и пессимистических взглядах на жизнь, в некоторой идеализации смерти, а также в широком распространении разных форм аддиктивного и аутоагрессивного поведения, в основании которых может лежать безразличное отношение к своему здоровью, к своей жизни, наличие определенных смысложизненных ориентаций. В связи с этим является необходимым изучение образа мыслей подростков, восприятия ими окружающего мира, процесса самой жизни, в частности, смысложизненных ориентаций и смысла жизни в контексте аутоагрессивного поведения.

Обзор литературы

Аутоагрессивное поведение изучается исследователями разных научных направлений. Но несмотря на существование разнообразных теоретических и экспериментальных исследований, понятие аутоагрессии содержит много толкований и на сегодняшний день не сложилось единого подхода к определению понятия «аутоагрессия», а также ее видов, типов и факторов. Такой ряд терминов, как «аутоагрессивное поведение», «аутодеструктивное поведение», «суицидальное поведение», многими авторами используются как синонимы, но, тем не менее,

у них различная смысловая нагрузка. Наиболее четкую границу между этими понятиями провели В.А. Руженков, Г.А. Лобов, А.В. Боева [1]. Авторы отметили, что аутоагрессивное поведение более обширное понятие, которое включает в себя суицидальное поведение и аутодеструктивное поведение. Суицидальное поведение, чаще всего, сопровождается осознанным стремлением уйти из жизни, а аутодеструктивное поведение, синонимом которого является термин «саморазрушающее поведение», представляет собой преднамеренные действия, причиняющие вред здоровью, но при этом без осмысленного желания уйти из жизни и без осознания возможности смертельного исхода.

Г.Я. Пилягина считает, что аутоагрессия – это форма поведения, обусловленная социальной, биологической и психологической дезадаптацией, возникающая по большей части в экстремальной ситуации или экстремальном состоянии [2]. По мнению Д.И. Шустова: «Аутоагрессия – это осознанная или неосознанная активность, которая направлена на причинение вреда в физических и психических сферах самому себе» [3]. На основании трактовок термина «аутоагрессии», представленных Г.Я. Пилягиной и Д.И. Шустовым, можно заключить, что аутоагрессия – это осознанная или неосознанная активность в экстренных для личности ситуациях с целью преодоления социальной, биологической и психологической дезадаптации путем причинения вреда своему соматическому или психическому здоровью.

Основные взгляды на причины возникновения аутоагрессивного поведения структурированы в работе А.В. Ипатова [4], он выделил следующие категории причин:

- 1) следствие социальной дезадаптации;
- 2) следствие девиантной социализации;
- 3) следствие дисгармоничного дизонтогенеза;
- 4) проявление психологического нездоровья.

В качестве социального фактора возникновения ауто- и гетероагрессивного поведения подростков Ю.В. Гребенкина выделяет деструктивное влияние медиасреды посредством искажения ценностно-смысловой сферы подрастающего поколения [4].

Изучением аутоагрессии подростков занимались такие исследователи, как А.В. Ипатов и А.А. Реан [5, 6]. А.В. Ипатов выделил несколько категорий характеристик подростков, а также описал механизмы формирования аутоагрессии у подростков: аутопсихологический, когнитивный, социально-перцептивный, социально-психологический, поведенческий.

А.А. Реан, выделяя категории личностных особенностей данных подростков, составил структуру аутоагрессивного паттерна личности, которая состоит из 4 субблоков:

- характерологический (уровень аутоагрессии положительно связан с педантичностью, интроверсией, невротичностью, депрессивностью, и отрицательно – с демонстративностью личности);
- самооценочный (уровень аутоагрессии отрицательно связан с уровнем самооценки личности);

– интерактивный (уровень аутоагрессии отрицательно связан со способностью к успешной социальной адаптации, с успешностью межличностного взаимодействия личности);

– социально-перцептивный (уровень аутоагрессии связан с положительным восприятием референтной группы).

Из анализа исследований А.В. Ипатова и А.А. Реана можно сделать вывод, что аутоагрессия – это не просто личностная изолированная черта, аутоагрессия представляет собой сложный личностный комплекс, который функционирует и проявляется на разных личностных уровнях.

По мнению М.Т. Эриксона [7] любые проявления аутоагрессивного типа говорят об эмоциональной нестабильности, дезадаптации и других возможных нарушениях психической организации детей и подростков. Так как психике подростка сама по себе свойственна нестабильность, именно эта возрастная категория входит в зону риска возможных проявлений аутоагрессии. А.Г. Амбрумова и Л.И. Божович отмечают, что подростковый возраст является критическим в жизни человека, так как ему свойственна психологическая хрупкость и эмоциональная нестабильность [8, 9]. Существует целый ряд причин, которые создают предпосылки для формирования аутоагрессивного поведения подростков, помимо свойственной подростковому возрасту возбудимости и нестабильности. Ряд причин относится к общественным явлениям – это динамичность общественных и социально-психологических отношений, влияние СМИ и сформированных стереотипов в данном обществе, влияние субкультур и референтной группы, деструктивное воздействие негативных аспектов семейного воспитания и школьной жизни. К этим внешним причинам присоединяются внутренние, которые обусловлены особенностями подросткового возраста и индивидуальными чертами, сюда относятся эмоциональная нестабильность, высокая чувствительность, отсутствие опыта разрешения жизненных трудностей, «черно-белое» мышление, а также неустойчивая смысложизненная сфера личности, которая включает представление о течении жизни, её конечности, смысле жизни, смысложизненных ориентациях, ценности собственного здоровья и жизни.

Избираемая модель поведения неразрывно связана со смысловым уровнем личности. Смысловой уровень Д.А. Леонтьев определяет, как пласт смысловых структур, в которых кристаллизованы определенные содержательные отношения человека с миром, регулирующие его жизнедеятельность [10].

Содержание смысла жизни человека на разных возрастных этапах циклически изменяется. На подростковый возраст как раз приходится этап начальной точки становления смысла жизни, потому что именно этот период наиболее сензитивный для формирования личностных глубинных образований. Именно подростковый возраст рассматривают, как возраст создания предпосылок для появления смысла жизни, смысложизненных ориентаций и интенсивного формирования ценностных ориентаций личности.

Б.М. Емалетдинов и Т.Н. Сахарова отмечают, что в подростковом возрасте возникает стремление понять себя, свои особенности и способности, общие черты и различия с другими людьми, начинается формирование самосознания, подросток задается вопросами своего места в мире, решает задачи принятия своей взрослой идентичности [11, 12].

Осмысление себя и своего места в мире позволяет осознать возможность своей жизни и смерти, начинается включение смерти в картину мира и осознание процесса жизни.

Таким образом, подростковый возраст наиболее значимый в процессе становления мировоззрения, осознания течения жизни и ее конечности, а также формирования смысложизненных ориентаций. Искажения в процессе развития и становления смысловой сферы личности могут приводить к различным девиациям, в частности к аутоагрессивному поведению. Поэтому при изучении такого явления, как аутоагрессивное поведение подростков, необходимо учитывать особенности формирования смысложизненных ориентаций.

Материалы и методы

Исходя из вышеизложенного, была сформулирована цель исследования: выявить особенности смысложизненных ориентаций подростков с аутоагрессивным поведением. Гипотеза исследования заключалась в предположении о существовании различий в смысложизненных ориентациях подростков с аутоагрессивным и без аутоагрессивного поведения.

Методы исследования:

- теоретические: анализ литературных источников, систематизация полученных данных;
- эмпирические: беседа, тестирование;
- методы математической обработки: качественно-количественный сравнительный анализ смысложизненных ориентаций подростков с аутоагрессивным и без аутоагрессивного поведения, параметрический критерий математической статистики t-критерий Стьюдента.

Эмпирическое исследование было посвящено изучению особенностей и различий в смысложизненных ориентациях подростков с аутоагрессивным и без аутоагрессивного поведения.

На первом этапе исследования с помощью опросника Е.П. Ильина «ауто- и гетероагрессия» были выделены две группы респондентов: 32 подростка 14–15 лет с выраженной аутоагрессией, 25 подростков 14–15 лет с гетероагрессией, а также с равнозначными показателями ауто- и гетероагрессии.

В данных группах подростков с помощью опросника «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева изучались смысложизненные ориентации по следующим шкалам: «Цели в жизни», «Процесс жизни», «Результат жизни», «Локус контроля – Я», «Локус контроля – жизнь» и общий показатель осмысленности жизни. Далее проводился сравнительный анализ, и выявлялись особенности и различия (по t-критерию Стьюдента) в смысложизненных ориентациях подростков с выраженной аутоагрессией и без аутоагрессии.

Результаты исследования

В результате проведенного исследования были выявлены следующие тенденции в показателях смысложизненных ориентаций подростков с аутоагрессив-

ным и без аутоагрессивного поведения. Результаты опросника «Смыслоразнозначные ориентации» Д.А. Леонтьева представлены в таблице 1.

Таблица 1. Средние значения показателей шкал смыслозначных ориентаций в группах подростков с выраженной аутоагрессией, без аутоагрессии (с оценкой выраженности различий по t-критерию Стьюдента)

Table 1. The average values of the scales of meaning-of-life orientations in groups of teenagers with pronounced self-aggression, without self-aggression (with an assessment of the severity of differences by Student's t-test)

Показатели смыслозначных ориентаций	Подростки с выраженной аутоагрессией	Подростки без аутоагрессии	Значения t-критерия Стьюдента	Уровень значимости
Цели в жизни	24	27	0,9	$p > 0,05$
Процесс жизни	23	31	5,2	$p \leq 0,001$
Результат жизни	21	23	1,6	$p > 0,05$
Локус контроля – Я	15	19	3,8	$p \leq 0,001$
Локус контроля – жизнь	23	27	3,2	$p \leq 0,01$
ОЖ	1	97	6,7	$p \leq 0,001$

По данным, приведенным в таблице 1, можно выявить следующие тенденции в показателях шкал смыслозначных ориентаций в группах подростков с аутоагрессией и без аутоагрессии.

Подростки с выраженной аутоагрессией обладают более низкими показателями по всем шкалам смыслозначных ориентаций, чем подростки без аутоагрессии. Статистически значимые различия (по t-критерию Стьюдента) выявлены по шкалам «процесс жизни», «локус контроля – Я», «локус контроля – жизнь» и в общем показателе осмысленности жизни.

Сниженные показатели по шкале «процесс жизни» проявляются в том, что подростки с аутоагрессией, по сравнению с подростками без аутоагрессии, более не удовлетворены своей жизнью в настоящем, жизнь, по их мнению, эмоционально не насыщена, также это означает, что подростки с аутоагрессией могут быть сосредоточены только на прошлом или будущем, не проявляя интереса к тому, что происходит здесь и сейчас. Более низкие показатели по шкале «локус контроля – Я» свидетельствуют о том, что подростки с аутоагрессией не верят в собственные силы и существование свободы выбора, по шкале «локус контроля – жизнь» – о том, что также они не верят в свои способности воплощать принятые решения и контролировать течение жизни. Также подростки с аутоагрессией в меньшей степени обладают общей осмысленностью жизни, что может вызывать проблемы при постановке жизненных целей и указывать на общую неудовлетворенность своей жизнью.

Выводы и заключения

В результате проведенного исследования гипотеза, заключающаяся в предположении о существовании различий в смыслозначных ориентациях

подростков с аутоагрессивным и без аутоагрессивного поведения, подтвердилась. Так, подростки с аутоагрессивным поведением, по сравнению с подростками без аутоагрессии, имеют значимо более низкие показатели по шкалам «процесс жизни», «локус контроля – Я», «локус контроля – жизнь», а также по показателю общей осмысленности жизни.

Следовательно, подростки с аутоагрессивным менее удовлетворены своей жизнью, считают свою жизнь неинтересной и эмоционально ненасыщенной, чаще ощущают неуверенность в своих силах и невозможность воплощать принятые решения, контролировать события собственной жизни. Также они в меньшей степени обладают осмысленностью жизни, чем подростки без аутоагрессивного поведения.

Полученные результаты расширяют теоретические представления о смысловых ориентациях подростков с аутоагрессивным поведением, могут использоваться в практике работы психологов, социальных педагогов при составлении программ профилактики и коррекции аутоагрессивного поведения подростков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Руженков, В. А. К вопросу об уточнении содержания понятия «аутоагрессивное поведение» / В. А. Руженков, Г. А. Лобов, А. В. Боева // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. – 2008. – № 32. – С. 20–24.
2. Пилягина, Г. Я. Аутоагрессия : биологическая целесообразность или психологический выбор / Г. Я. Пилягина // Таврический журнал психиатрии. – 1999. – Т. 3, № 3. – С. 24–27.
3. Шустов, Д. И. Аутоагрессивность и иллюзия бессмертия / Д. И. Шустов // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2005. – № 1. – С. 3–6.
4. Гребёнкина, Ю. В. К вопросу о педагогической профилактике деструктивного влияния медиасреды на социальное развитие детей и молодежи / Ю. В. Гребёнкина // Педагогика: вчера, сегодня, завтра. – 2019. – Т. 2, № 1. – С. 36–42. <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/50>
5. Ипатов, А. В. Аутодеструктивные проявления личности подростка / А. В. Ипатов, Т. Р. Шишигина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. – 2013. – № 1. – С. 40–51.
6. Реан А. А. Аутоагрессивный паттерн личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – № 5. – С. 3–18.
7. Erikson M.T. Behavior disorders of children and adolescents: assessment, etiology, and intervention / M. T. Erickson. – Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall, 1998. – 366 p.
8. Амбрумова, А. Г. Аутоагрессивное поведение подростков с различными формами социальных девиаций / А. Г. Амбрумова, Е. Г. Трайнина, Н. А. Ратинова // VI Всероссийский съезд психиатров: тезисы докладов (г. Томск, 1990). – Москва: Издательство Российского общества психиатров, 1990. – С. 105–106.
9. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва: НПО «Модэк», 1995. – 352 с.

10. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 1999. – 487 с.
11. Емалетдинов, Б. М. Возрастная динамика смысла жизни человека / Б. М. Емалетдинов // Вестник Башкирского университета. – 2007. – № 3. – С. 215–219.
12. Сахарова, Т. Н. Возрастная динамика смысловых ориентаций личности / Т. Н. Сахарова // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2012. – № 2. – С. 156–160.

REFERENCES

1. Ruzhenkov, V. A. On the issue of clarifying the content of the concept of «auto-aggressive behavior». V. A. Ruzhenkov, G. A. Lobov, A. V. Boeva. Scientific and Medical Bulletin of the Central Chernozeme. 2008. № 32. P. 20–24. (In Russ.).
2. Pilyagina, G. Ya. Autoaggression: biological expediency or psychological choice / G. Ya. Pilyagina. Taurida Journal of Psychiatry. 1999. Т. 3, № 3. P. 24–27. (In Russ.).
3. Shustov, D. I. Auto-aggressiveness and the illusion of immortality. D. I. Shustov. Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis. 2005. № 1. P. 3–6. (In Russ.).
4. Grebyonkina, Y. V. On the issue of pedagogical prevention of the destructive influence of the media environment on the social development of children and youth / Y. V. Grebyonkina. Pedagogy: yesterday, today, tomorrow. – 2019. Т. 2, № 1. P. 36–42. (In Russ.). <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/50>
5. Ipatov, A. V. Autodestructive manifestations of the personality of a teenager. A. V. Ipatov, T. R. Shishigina. Bulletin of St. Petersburg University. Series 12. Sociology. 2013. № 1. P. 40–51. (In Russ.).
6. Rean A. A. Autoaggressive personality pattern. A. A. Rean. Psychological Journal. 1996. № 5. P. 3–18. (In Russ.).
7. Erikson M.T. Behavior disorders of children and adolescents: assessment, etiology, and intervention. M. T. Erickson. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall, 1998. 366 p.
8. Ambrumova, A. G. Autoaggressive behavior of adolescents with various forms of social deviations. A. G. Ambrumova, E. G. Trainina, N. A. Ratinova. VI All-Russian Congress of Psychiatrists: Abstracts (Tomsk, 1990). Moscow: Publishing House of the Russian Society of Psychiatrists, 1990. P. 105–106. (In Russ.).
9. Bozhovich, L. I. Personality and its formation in childhood. L. I. Bozhovich. Moscow: NPO Modek, 1995. 352 p. (In Russ.).
10. Leontyev, D. A. Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality. D. A. Leontyev. Moscow: Sense, 1999. 487 p. (In Russ.).
11. Emaletdinov, B. M. Age dynamics of the meaning of human life. B. M. Emaletdinov. Bulletin of the University of Bashkir. 2007. № 3. P. 215–219. (In Russ.).
12. Sakharova, T. N. Age dynamics of the meaning of life orientations of the personality. T. N. Sakharova. Bulletin of the Voronezh State Technical University. 2012. № 2. P. 156–160. (In Russ.).

Информация об авторах: Курочкина Валентина Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
<https://orcid.org/0000-0002-9499-4610>;
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская 149,
kve7@rambler.ru

Васильева Маргарита Игоревна, ведущий специалист по вопросам семьи и детства администрации муниципального образования
350000, г. Краснодар, ул. Красная, 122,
vasilevamargaritau@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Kurochkina Valentina E., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General and Social Pedagogics of Kuban State University,
350040, Krasnodar, Stavropolskaya street 149,
kve7@rambler.ru

Vasileva Margarita I., Leading Specialist on Family and Childhood Issues of the Administration of the Municipal Formation of Krasnodar,
350000, Krasnodar, Red Street, 122,
vasilevamargaritau@mail.ru

The author have read and approved the final manuscript.

The author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 19.05.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 21.06.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 25.06.2021

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts of interests.

© Курочкина В.Е. 2021

© Васильева М.И. 2021

© «Педагогика: история, перспективы». 2021

Электронный научный рецензируемый журнал

ПЕДАГОГИКА: ИСТОРИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ

2021 Том 4 №3 (май-июнь)

Дата выхода в свет 29.06.2021
149 стр.