

**СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**



**УЧЕНЬЕ**  
**ЗАПИСКИ**  
**ИТТСПИ**

**2022 / 1**

**УЧЕНЫЕ  
ЗАПИСКИ  
НТГСПИ**

---

**SCIENTIFIC  
NOTES  
OF NTSSPI**

**УЧЕННЫЕ  
ЗАПИСКИ  
НТГСПИ**

**Серия: Педагогика и психология**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ  
Нижнетагильского государственного  
социально-педагогического института

---

**2022**

**№ 1**

**SCIENTIFIC  
NOTES  
OF NTSSPI**

**Series: Pedagogy & psychology**

JOURNAL

Published by Nizhny Tagil  
State Social Pedagogical  
Institute (NTSSPI)

---

**2022**

**NUMBER FIRST**

---

---

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

---

---

---

### ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

---

**Соколова Анжела Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования НТГСПИ (ф) РГППУ.

---

### ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ

---

**Будаев Эдуард Владимирович**, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и русской филологии НТГСПИ (ф) РГППУ.

**Васягина Наталия Николаевна**, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования Уральского государственного педагогического университета.

**Вахитова Галия Хамитовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Томского государственного педагогического университета.

**Викторова Ольга Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной и специальной педагогики и психологии факультета психологии и педагогики Кузбасского гуманитарно-педагогического института федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет».

**Дикова Виктория Вячеславовна**, кандидат психологических наук, доцент, зам. директора по учебно-методической работе НТГСПИ (ф) РГППУ.

**Ломаева Марина Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета психолого-педагогического образования НТГСПИ (ф) РГППУ.

**Малеева Елена Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики дошкольного и начального образования НТГСПИ (ф) РГППУ.

**Попов Семен Евгеньевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры естественных наук и физико-математического образования НТГСПИ (ф) РГППУ.

**Сеногноева Наталья Анатольевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии РГППУ.

**Скавычева Елена Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования НТГСПИ (ф) РГППУ.

**Темникова Елена Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования НТГСПИ (ф) РГППУ.

**Уткин Анатолий Валерьевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии НТГСПИ (ф) РГППУ.

---

EDITOR-IN-CHIEF

---

**Sokolova A. V.**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of psychology and pedagogy of preschool and primary education, Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch) of Russian state vocational pedagogical university.

---

EDITORIAL BOARD

---

**Budaev E. V.**, Doctor of philological sciences, professor of the department of foreign languages and russian philology, Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch) of Russian state vocational pedagogical university.

**Vasyagina N. N.**, doctor of psychology, professor, head. department of educational psychology, Ural State Pedagogical University.

**Vakhitova G. K.**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of pedagogy and methods of primary education, Tomsk state pedagogical university.

**Viktorova O. E.**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of preschool and special pedagogy and psychology, faculty of psychology and pedagogy, Kuzbass humanitarian pedagogical institute of the federal state budgetary educational institution of higher education «Kemerovo state university».

**Dikova V. V.**, candidate of psychological sciences, associate professor, deputy director for educational and methodological work of Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch) of Russian state vocational pedagogical university.

**Lomaeva M. V.**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, dean of the faculty of psychological and pedagogical education, Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch) of Russian state vocational pedagogical university.

**Maleeva E. V.**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head. department of psychology and pedagogy of preschool and primary education, Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch) of Russian state vocational pedagogical university.

**Popov S. E.**, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of natural sciences and physical and mathematical education, Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch) of Russian state vocational pedagogical university.

**Senognoeva N. A.**, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of professional pedagogy and psychology, Russian state vocational pedagogical university.

**Skavycheva E. N.**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of psychology and pedagogy of preschool and primary education, Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch) of Russian state vocational pedagogical university.

**Temnikova E. Y.**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of psychology and pedagogy of preschool and primary education, Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch) of Russian state vocational pedagogical university.

**Utkin A.V.**, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of pedagogy and psychology, Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch) of Russian state vocational pedagogical university.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

<b>Лобовикова А. Э., Ломаева М. В.</b>	8
Цифровая лаборатория в познавательном развитии старших дошкольников.....	
<b>Матвеева Л. В., Трофимова Е. Д.</b>	19
Подготовка бакалавров направления «Педагогическое образование» к реализации полихудожественных технологий с учетом профиля обучения.....	
<b>Маханёк П. Д., Сегова Т. Д.</b>	33
Возможности дидактических сказок в развитии орфографических навыков младших школьников на уроках русского языка в 1 классе.....	
<b>Основина Т. Ю., Тарасова Н. А.</b>	42
Реализация социального образования в процессе подготовки бакалавров социальной работы при работе с людьми «третьего возраста».....	
<b>Чигинцева О. Н.</b>	52
Самореализация личности взрослого: определение, классификации, практики.....	

### ПСИХОЛОГИЯ

<b>Викторова О. Е., Четырина Д. В.</b>	64
Развитие зрительного восприятия у детей с косоглазием и амблиопией в игре.....	
<b>Котова С. С., Хасанова И. И.</b>	76
Карьерные ориентации в структуре профессиональной направленности персонала организации.....	
<b>Лысуенко С. А.</b>	93
Учебный курс «Психология самоопределения»: ожидания старшеклассников.....	
Сведения об авторах.....	102
Информация для авторов.....	104

---

---

CONTENT

---

---

---

PEDAGOGY

---

<b>Lobovikova A. E., Lomaeva M. V.</b>	8
Digital laboratory in the cognitive development of older preschoolers.....	
<b>Matveeva L. V., Trofimova E. D.</b>	19
Preparation of bachelors of the direction «Pedagogical education» for the implementation of polyartistic technologies, taking into account the profile of education.....	
<b>Makhanyok P. D., Segova T. D.</b>	33
The possibilities of didactic fairy tales in the development of spelling skills of younger students in Russian language lessons in grade 1.....	
<b>Osnovina T. Yu., Tarasova N. A.</b>	42
Implementation of social education in the process of preparing bachelors of social work when working with people of the «third age».....	
<b>Chigintseva O. N.</b>	52
Self-realization of the personality of an adult: definition, classification, practice.....	

---

PSYCHOLOGY

---

<b>Viktorova O. E., Chetyrina D. V.</b>	64
Development of visual perception in children with strabismus and amblyopia in the game .....	
<b>Kotova S. S., Khasanova I. I.</b>	76
Career orientations in the structure of the professional orientation of the organization's personnel.....	
<b>Lysuenko S. A.</b>	93
Training course «Psychology of self-determination»: expectations of high school students.....	
Information about authors.....	102
Submission Guidelines.....	104

УДК 373.21

## **ЦИФРОВАЯ ЛАБОРАТОРИЯ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ РАЗВИТИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**А. Э. Лобовикова**

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Российского государственного профессионально-педагогического университета  
Нижний Тагил, Россия  
kotboris2013@gmail.com

**М. В. Ломаева**

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Российского государственного профессионально-педагогического университета  
Нижний Тагил, Россия  
Lmv.61@mail.ru

*Аннотация.* Дошкольный возраст является важнейшим, самоценным этапом жизни человека, поскольку именно в этом возрасте происходит интенсивное разносторонне развитие ребенка – интеллектуальное, нравственное, физическое, художественно-эстетическое. В настоящее время бурно развиваются цифровые технологии, в частности, в сфере образования, что обуславливает необходимость поиска новых средств обучения, способствующих развитию дошкольников. Одним из таких средств является цифровая лаборатория. В статье описаны результаты проведенного нами исследования, целью которого стало выявление и обоснование возможностей цифровой лаборатории как средства познавательного развития детей старшего дошкольного возраста. На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы по проблеме познавательного развития дошкольников, а также изучения характеристик цифровой лаборатории как дидактического средства в дошкольной образовательной организации мы обосновали возможности цифровой лаборатории в познавательном развитии детей старшего дошкольного возраста. Развивающий потенциал указанного выше дидактического средства заключается в том, что оно позволяет организовать познавательную деятельность дошкольников, обеспечивая автоматизированный сбор и обработку данных; содействует созданию мобильной развивающей образовательной среды, предполагающей формирование первичных представлений об объектах окружающего мира; способствует повышению интереса детей к познавательной деятельности за счет мультимедийности отображения информации в текстовом, графическом, аудио и видео-формате. В статье представлены результаты изучения уровня познавательного развития старших дошкольников, а также описан педагогический проект по познавательному развитию детей с помощью цифровой лаборатории. Педагогический проект включает цель и задачи, описание (тип проекта, сроки, участники), этапы реализации, ожидаемые результаты, тематический план с кратким содержанием занятий, рекомендуемую литературу. В качестве примера непосредственно образовательной деятельности и работы с педагогами в рамках проекта в статье приведено краткое содержание двух занятий с детьми и консультации для педагогов, направленных на

формирование компетенций в области использования цифровой лаборатории для изучения окружающего мира.

*Ключевые слова:* познавательное развитие, познавательный интерес, познавательная активность, старшие дошкольники, цифровая лаборатория, измерения, экспериментирование.

## 1. Введение

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделена образовательная область «Познавательное развитие», реализация которой предполагает развитие любознательности, познавательной мотивации детей, формирование у них первичных представлений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира [ФГОС ДО, 2013]. В этом возрасте интерес ребенка к окружающей природе, его любознательность и наблюдательность развиваются наиболее интенсивно.

Исследованиями в области познавательного развития занимались Г. Д. Годовикова, А. В. Запорожец, Т. И. Зубкова, Л. С. Выготский, А. С. Микерина, Н. Г. Морозова, Н. Н. Поддьяков, Г. И. Щукина и др. По мнению ученых, целью познавательного развития дошкольников является становление у детей научно-познавательного, эмоционально-нравственного, практически-деятельного отношения к окружающей среде и к своему здоровью на основе познания природного и социального окружения человека.

Для реализации образовательной области «Познавательное развитие» педагоги-практики используют различные формы, методы, средства обучения, в частности, информационно-коммуникационные технологии. С внедрением инновационных технологий в образовательную среду возникает потребность в поиске новых форм и продуктов для обучения, которые способствуют разностороннему развитию ребенка, в частности, познавательному. Одним из таких продуктов, на наш взгляд, является цифровая лаборатория.

Цифровая лаборатория – это комплект оборудования, включающий набор проводных и беспроводных цифровых датчиков, регистрирующих значения различных физических величин, интерфейсы для подключения датчиков к компьютеру и программное обеспечение, позволяющее собирать, анализировать и визуализировать изучаемые процессы. Цифровые лаборатории обеспечивают автоматизированный сбор и обработку данных, позволяют отображать ход эксперимента в виде графиков, таблиц, показаний приборов [Цифровая лаборатория ReleonKids].

О применении цифровой лаборатории в области познавательного развития дошкольников пишет в своих трудах Л.Ю. Коршунова. Педагог разрабатывает программы для обучения дошкольников с использованием цифровой лаборатории, которые применяются в практической деятельности дошкольных образовательных организаций и имеют высокую практическую значимость. Педагоги отмечают, что использование цифровой лаборатории повышает у дошкольников мотивацию к занятиям [Коршунова, 2019]. Вместе с тем, подобных методических материалов явно не достаточно. В статье мы попытаемся ответить на вопросы: Каковы возможности цифровой лаборатории

в познавательном развитии старших дошкольников? Как можно встроить работу с ней в программное содержание образовательной области «Познавательное развитие»?

## **2. Материалы и методы**

«Познавательное развитие» – одна из пяти образовательных областей, предусмотренных для освоения дошкольниками федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. В примерной основной образовательной программе дошкольного образования сформулирована цель познавательного развития – развитие любознательности, познавательной активности, познавательных способностей детей; развитие представлений в разных сферах знаний об окружающей действительности, в том числе о виртуальной среде, о возможностях и рисках Интернета [Примерная основная образовательная программа дошкольного образования, 2015].

На основании анализа определений, сформулированных учеными Г. И. Щукиной, В. С. Ильина, Т. И. Зубковой, И. С. Морозовой, мы можем сделать вывод о том, что познавательное развитие это овладение средствами познания, способами описания окружающего мира; это интеллектуальное развитие; развитие познавательной активности на основе интереса, творчества, стремления к открытию нового знания.

Как известно, основными этапами познавательного развития являются любопытство, любознательность, познавательный интерес, познавательная активность. Познавательная активность выступает высшей формой познавательного развития детей дошкольного возраста.

В. В. Зайко трактует познавательную активность как интегративное свойство личности, порождаемое потребностями, опирающееся на устойчивый познавательный интерес и выражающийся в интенсивности изучения человеком предметов и явлений действительности с целью реализации приобретенных знаний в преобразующей деятельности [Габова, 2014].

Развитие познавательной активности происходит в разнообразной деятельности дошкольников: опытах и экспериментировании, решении проблемных ситуаций, коллекционировании, продуктивной деятельности и т.п. Познавательная активность является основой для формирования детских представлений об окружающем мире, его законах и правилах, взаимосвязи его объектов. Познавательная активность связана с функционированием познавательной сферы, содержащей такие элементы, как когнитивные процессы (внимание, память, мышление, воображение, речь), информативные данные (сведения о том, как устроен наш мир, как связаны объекты и явления между собой и пр.), отношение ребенка к миру.

Мышление ребенка дошкольного возраста преимущественно наглядно-образное, поэтому для усвоения понятий ребенку необходим эмпирический опыт, приобретаемый детьми, в частности, в процессе экспериментирования. В дошкольном образовании экспериментирование является тем методом обучения, который позволяет ребенку моделировать в своем сознании картину

мира, основанную на собственных наблюдениях, опытах, установлении взаимозависимостей, закономерностей и т.д. [Асташова, Завидова, 2021, с. 121].

Организовать деятельность по экспериментированию на современном уровне позволяет цифровая лаборатория ReleonKids. С помощью датчиков, входящих в комплект оборудования, можно измерять параметры окружающей среды и человеческого организма в различных условиях. Программное обеспечение лаборатории позволяет автоматизировать сбор и обработку информации, отображать ход эксперимента наглядно в виде диаграмм, таблиц, графиков, показаний приборов.

В комплект ReleonKids входит три мультидатчика, с помощью которых можно проводить высокотехнологичные измерения, наглядно представить и на себе ощутить физические явления, такие как свет, влажность, температура, освещённость, шум. Мультидатчик «Kids Экология» позволяет одновременно измерять семь параметров: уровень шума, объемную влажность почвы, ультрафиолетовое и инфракрасное излучение, освещенность, электромагнитное излучение, температуру. С помощью мультидатчика «Kids Здоровье» можно одновременно измерять артериальное давление, частоту сердечного ритма, температуру тела и частоту дыхания. Мультидатчик «Kids Погода» предназначен для измерения температуры окружающей среды, освещенности, относительной влажности воздуха, магнитного поля Земли, атмосферного давления, скорости и температуры потока воздуха.

Описанный комплект электронного оборудования помогает решать следующие задачи:

1. Формировать у детей представления об изменениях в природе и организме человека, организовать наблюдения за погодой и состоянием здоровья.

2. Развивать умения самостоятельно измерять параметры физических величин, устанавливать связи между ними.

3. Приобщать дошкольников к исследовательской деятельности с использованием современных измерительных приборов.

4. Воспитывать интерес к познавательно-исследовательской деятельности.

Цифровая лаборатория является средством познавательного развития детей старшего дошкольного возраста, поскольку позволяет организовать увлекательную познавательную деятельность в дошкольной организации, обеспечивает автоматизированный сбор и обработку данных, содействует созданию мобильной развивающей образовательной среды, а также способствует повышению интереса к познавательной деятельности благодаря мультимедийности отображения информации в текстовом, графическом, аудио, видео-формате.

Цифровая лаборатория позволяет дошкольникам выполнять различные операции с информацией об окружающем мире. Дошкольники могут самостоятельно провести сбор, обмен, хранение и интерпретацию данных. Например, с помощью цифровой лаборатории дошкольники могут измерить влажность почвы комнатных растений в группе. Дети с помощью воспитателя измеряют влажность, сохраняют полученные данные, сравнивают результаты

измерения с помощью мультидатчика и данные, зафиксированные в картотеке, делают вывод о том, какие комнатные растения они поливают правильно, а какие нет.

С помощью цифровой лаборатории можно обрабатывать полученную информацию, представлять ее в различных форматах. Например, с целью наблюдения за изменением пульса на протяжении дня, у дошкольников измеряют пульс во время пассивной и активной игры, приема пищи, зарядки, во время и после сна и т.п. Все данные фиксируются и сохраняются. В конце цикла измерений программное обеспечение цифровой лаборатории составляет график изменения пульса в течение дня. На графике дети наглядно видят, что пульс человека в течение дня изменяется, и высказывают предположения о том, что является причиной данного процесса.

Еще одно преимущество цифровой лаборатории заключается в ее мобильности и компактности. Благодаря обширному функционалу и небольшим размерам площадку для организации познавательной деятельности можно разместить практически в любом месте – начиная от группового помещения, заканчивая уличным участком. Так дошкольники могут сравнивать информацию, полученную в различных местах и при различных условиях. Например, с помощью мультидатчика можно измерить влажность воздуха в разных помещениях детского сада, на участке во время прогулки, в разное время года и при разных погодных условиях. Прибор позволяет изучить влияние влажности воздуха на развитие растений, образование облаков и атмосферных осадков.

Привлечению внимания детей, развитию познавательного интереса, способствует мультимедийность отображения информации, полученной с помощью датчиков цифровой лаборатории. Мультимедийные средства позволяют сочетать вербальную и наглядно-чувственную информацию, что способствует развитию познавательной мотивации детей, созданию положительного настроения на познавательную деятельность. Визуальный канал восприятия самый мощный, поэтому мультимедийность представления информации играет важную роль в формировании представлений об объекте. Например, измеряя уровень освещенности в помещении, дошкольник получил результат 200 лк. Детям сложно судить о том, что означают полученные показания, не зная значения нормы. Однако полученный с помощью цифровой лаборатории результат фиксируется не только цифрами. Дошкольник может увидеть его изображение на иконке «Солнышко». Количество лучей на нем соответствует результату измерения освещенности: половина лучей – средний уровень освещенности, меньше половины – низкий, больше половины – высокий.

Благодаря мультимедийным возможностям цифровой лаборатории дошкольники могут сравнивать полученные результаты с другими объектами и явлениями, имеющими аналогичный результат. Например, дети изучают влажность воздуха. Увлажнив воздух в помещении с помощью пульверизатора, дошкольники получили результат 80%. Цифровая лаборатория, в свою очередь,

оповестит детей, что данный результат характерен тропикам, на экране компьютера появится соответствующая картинка.

Для изучения уровня познавательного развития детей старшего дошкольного возраста нами была проведена диагностика их познавательной активности, как заключительного этапа познавательного развития. В исследовании принимало участие 10 детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет).

В качестве показателей сформированности познавательной активности мы взяли:

- интерес к познанию окружающего мира;
- эмоциональное отношение к познавательной деятельности;
- активность в сборе и анализе информации;
- самостоятельность и выполнение заданий оригинальным способом.

В соответствии с выделенными показателями нами были подобраны диагностические методики. Так, интерес к познанию окружающего мира мы выявляли при помощи диагностической методики «Нелепицы» (Р. С. Немов); эмоциональное отношение к познавательной деятельности с помощью диагностики «Морское путешествие» (Е. О. Смирнова); активность в сборе и анализе информации была изучена на основе методики «Догадайся, что это за предмет» (М. Н. Полякова), а самостоятельность и выполнение заданий оригинальным способом определялась на основе «Наблюдений за деятельностью во время занятий, режимных моментов и игр» (Е. О. Смирнова).

### **3. Результаты исследования**

Указанные выше диагностические методики позволили выявить следующую картину.

Низкий уровень развития познавательной активности продемонстрировали 30% опрошенных дошкольников. Эти дети пассивны, интерес к выполнению заданий угасает по мере возникновения затруднений. Дети не задают вопросов, так как не могут сформулировать причину возникшей проблемы. Их объяснения: «Я не могу (не знаю)», «У меня не получается». Наблюдаются негативные эмоции: раздражение, агрессия, недовольство. Такие дети нуждаются в постоянном внимании воспитателя, в разъяснении условий и подробных инструкциях по выполнению задания.

Средний уровень развития познавательной активности мы выявили у 50% старших дошкольников. Эти дети проявляют определенную самостоятельность в анализе условий задачи, поиске способа ее решения. У них наблюдаются позитивные эмоции, интерес к процессу познания и его результатам. При этом дети обращаются за помощью к воспитателю, задают уточняющие вопросы. Воспользовавшись помощью педагога, добиваются результата, испытывая чувство удовлетворения.

Высокий уровень развития познавательной активности обнаружен у 20% респондентов. Эти дети активно включаются в решение задачи, демонстрируют стремление ее решить, инициативны и самостоятельны. Они часто задают поисковые и проблемные вопросы, способны к анализу данных, обобщениям и выводам. Такие дети проявляют целеустремленность в достижении цели.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости организации познавательной деятельности старших дошкольников с использованием актуальных дидактических средств, например, цифровой лаборатории.

#### **4. Обсуждение результатов**

С целью повышения уровня познавательного развития детей старшего дошкольного был разработан педагогический проект, предполагающий использование цифровой лаборатории в непосредственно образовательной деятельности, включающий три этапа. На подготовительном этапе проводятся консультации для педагогов, направленные на формирование компетентности в области применения цифровой лаборатории, определяются основные задачи и формы работы по познавательному развитию детей, разрабатывается тематический план, определяется продолжительность реализации проекта. На основном этапе проводятся занятия с дошкольниками, на заключительном подводятся итоги проекта, вносятся коррективы, а также организуются мероприятия, направленные на популяризацию применения цифровой лаборатории в дошкольном образовании.

Задачи проекта:

1. Формировать интерес дошкольников к познавательно-исследовательской деятельности.
2. Учить детей самостоятельно собирать данные, обрабатывать их, выдвигать, а затем опровергать или подтверждать гипотезу.
3. Формировать умения интерпретировать собранные данные, сравнивать, обобщать их, делать выводы, используя мультимедийные возможности цифровой лаборатории.
4. Обеспечить мобильность исследовательской деятельности дошкольников.

Тип проекта: познавательно-исследовательский.

Участники проекта: субъекты образовательных отношений (старший воспитатель, воспитатель, дети дошкольного возраста).

Проект включает десять занятий для старших дошкольников и два мероприятия для педагогов. Тематический план содержит название темы занятия, его задачи и краткое содержание. Продолжительность каждого занятия 30 минут, мероприятия с педагогами 1 час. Реализация проекта рассчитана на два месяца.

В результате реализации проекта мы ожидаем, что дошкольники:

- способны осуществлять поиск, сбор и обработку информации (сравнивать, обобщать, интерпретировать), делать выводы, опровергать или подтверждать гипотезу;
- эмоционально вовлечены в познавательную деятельность благодаря мультимедийности цифровой лаборатории;
- проявляют интерес к познанию окружающего мира;
- самостоятельны в нахождении решения проблемы, в том числе, оригинальным способом;
- активны в познавательной деятельности;

– обладают первичными представлениями о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира.

Педагоги:

– способны организовать познавательную деятельность дошкольников с помощью цифровой лаборатории, анализировать ее, вносить коррективы.

Тематический план проекта представлен следующими занятиями:

1. Консультация для педагогов «Организация познавательной деятельности дошкольников с использованием цифровой лаборатории».

Непосредственно образовательная деятельность по темам:

1. «Тепло или холодно?» (измерение температуры газов и жидкостей).

2. «Для чего нам нужен свет?» (измерение освещенности).

3. «Можем ли мы сделать театр теней?» (измерение освещенности)

4. «Где воздух влажный?» (измерение влажности воздуха).

5. «Зачем почве влага?» (измерение влажности почвы).

6. «Какая температура нужна почве?»

7. «Как быть здоровым?» (измерение температуры тела).

8. «Как часто бьется наше сердце?» (измерение пульса).

9. «Бывают ли звуки вредными?» (измерение шума).

10. «Стороны света» (электромагнитный компас).

11. Круглый стол для педагогов «Цифровая лаборатория – средство познавательного развития».

В качестве примера приведем краткое содержание консультации для педагогов и непосредственной образовательной деятельности по двум темам проекта.

Консультация для педагогов «Организация познавательной деятельности дошкольников с использованием цифровой лаборатории».

Цель: формирование у педагогов компетенций, связанных с применением цифровой лаборатории в познавательном развитии дошкольников.

Задачи:

– формировать представления об устройстве, функциях цифровой лаборатории;

– формировать умения пользоваться датчиками, интерпретировать собранные данные с помощью программного обеспечения;

– обсудить методические подходы в организации познавательного развития детей с применением цифровой лаборатории.

Ход мероприятия. Компетентный в вопросе применения цифровой лаборатории педагог выступает с сообщением о важности и преимуществах цифровой лаборатории. Затем педагоги обсуждают основные задачи и функции цифровой лаборатории, ее возможности в познавательном развитии детей старшего дошкольного возраста, изучают устройство, датчики, программное обеспечение. Педагоги разрабатывают и представляют фрагмент непосредственной образовательной деятельности по познавательному развитию детей старшего дошкольного возраста с применением цифровой лаборатории.

НОД по теме «Какая температура нужна почве?».

Цель: формирование умений измерять температуру почвы.

Задачи:

- актуализировать знания о физической величине – температура;
- учить дошкольников интерпретировать собранные данные, сравнивать, делать выводы с помощью мультимедийных возможностей цифровой лаборатории;
- формировать мотивацию к познавательно-исследовательской деятельности.

Ход мероприятия. Дошкольники помещают ростки лука в разные температурные условия на некоторое время. Затем вынимают, измеряют температуру почвы, анализируют внешний вид ростка и опытным путем выясняют, что для жизни и роста растений почва должна иметь определенную температуру. Сравнивают полученные данные с эталоном, предложенным программным обеспечением цифровой лаборатории. Придумывают сказку «Что нужно цветам для счастья?».

НОД по теме «Бывают ли звуки вредными?» (измерение шума).

Цель: формирование умений измерять уровень шума.

Задачи:

- формировать представления о шуме как физическом явлении и его влиянии на здоровье человека;
- учить дошкольников интерпретировать собранные данные, сравнивать, делать выводы с помощью мультимедийных возможностей цифровой лаборатории;
- способствовать воспитанию бережного отношения к здоровью.

Ход мероприятия. Педагог беседует с дошкольниками о профессии строителя, о стройках города (можно приурочить занятие к празднику День строителя). Дети исследуют, какой уровень шума имеют различные строительные инструменты. Делают вывод о вредности громких звуков для здоровья человека.

## 5. Заключение

Использование в образовательной деятельности дошкольной образовательной организации цифровой лаборатории способствует познавательному развитию дошкольников. С помощью данного оборудования можно организовать мобильную развивающую образовательную среду, обеспечить автоматизированный сбор и обработку информации об объектах окружающего мира, обучать детей интерпретации полученных данных, выдвижению гипотез и их проверке. Мультимедийность отображения информации в текстовом, графическом, аудио-, видео-формате способствует повышению интереса обучающихся к познавательной деятельности.

## Список литературы

1. Асташова, И. С. Детское экспериментирование как средство познавательного развития дошкольников / И. С. Асташева, Н. А. Завидова. –

Текст: непосредственный // Вестник дошкольного образования. – 2021. – № 47 (122). – С. 121–125.

2. Габова, И.А. Возможности поисковой деятельности в развитии познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста / И. А. Габова. – Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 9. – С. 52–54.

3. Коршунова, Л. Ю. Возможности цифровой лаборатории в условиях детского сада / авт.-сост. Л. Ю. Коршунова. – Киров : МКОУ ДПО ЦПКРО г. Кирова, 2019. – 42 с. – Текст : непосредственный.

4. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17 октября 2013 г. № 1155. – Текст : электронный. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 28.01.2022).

5. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015 г., № 2/15). – Текст : электронный. – URL: [https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/primernaya\\_osn\\_obr\\_prog\\_do.pdf](https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/primernaya_osn_obr_prog_do.pdf) (дата обращения 27.01.2022).

6. Цифровая лаборатория ReleonKids. – Текст : электронный. – URL: <https://rl.ru/products/digital-labs/releon-kids/> (дата обращения: 26.01.22).

Статья получена: 29.01.2022

Статья принята: 12.02.2022

## **DIGITAL LABORATORY IN COGNITIVE DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN**

**A. Uh. Lobovikova**

Nizhny Tagil state socio-pedagogical institute (branch)  
of the Russian state vocational pedagogical university  
Nizhny Tagil, Russia  
kotboris2013@gmail.com

**M. V. Lomaeva**

Nizhny Tagil state socio-pedagogical institute (branch)  
of the Russian state vocational pedagogical university  
Nizhny Tagil, Russia  
Lmv.61@mail.ru

*Abstract.* Preschool age is the most important stage in the formation of cognitive culture and education of the individual. In this regard, the cognitive development of older preschoolers becomes a priority in pedagogical theory and practice at this age stage. Currently, digital technologies are intensively developing, in particular, in the field of education, which necessitates the search for new

teaching aids that contribute to the cognitive development of preschoolers. One such tool is the digital lab. The article describes the results of our study, the purpose of which was to identify and justify the capabilities of a digital laboratory as a means of cognitive development of children of senior preschool age. Based on the analysis of psychological, pedagogical and methodological literature on the problem of the cognitive development of preschoolers, as well as the study of the characteristics of the digital laboratory as a didactic tool in a preschool educational organization, we substantiated the possibilities of a digital laboratory in the cognitive development of older preschool children. The developing potential of the above didactic tool lies in the fact that it allows organizing the cognitive activity of preschoolers, providing automated data collection and processing; promotes the creation of a mobile developing educational environment, which involves the formation of primary ideas about the objects of the surrounding world; contributes to increasing children's interest in cognitive activity due to the multimedia display of information in text, graphics, audio and video format. The article presents the results of studying the level of cognitive development of older preschoolers, and also describes a pedagogical project on the cognitive development of children with the help of a digital laboratory. The pedagogical project includes the goal and objectives, description (project type, terms, participants), implementation stages, expected results, thematic plan with a summary of the lessons, recommended literature. As an example of directly educational activities and work with teachers within the framework of the project, the article provides a summary of two classes with children and consultations for teachers aimed at developing competencies in the field of using a digital laboratory to study the world around us.

*Key words:* cognitive development, cognitive interest, cognitive activity, older preschoolers, digital laboratory, measurements, experimentation

## References

1. Astashova, I. S., Zavidova, N. A. (2021). Children's experimentation as a means of cognitive development of preschoolers. *Bulletin of preschool education*, 47 (122), 121–125.
2. Gabova, I. A. (2014). Possibilities of search activity in the development of cognitive activity in children of senior preschool age. *Theory and practice of social development*, 9, 52–54.
3. Korshunova L.Yu. (2019). *Possibilities of a digital laboratory in a kindergarten*. Kirov: publishing house of MKOU DPO of the Central Park of Education of the city of Kirov.
4. *Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation «On Approval of the Federal State Educational Standard for Preschool Education»*. (2013). Retrieved from <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
5. *Approximate basic educational program of preschool education*. (2015). Retrieved from [https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/primernaya\\_osn\\_obr\\_prog\\_do.pdf](https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/primernaya_osn_obr_prog_do.pdf).
6. *ReleonKids Digital Lab*. Retrieved from <https://rl.ru/products/digital-labs/releon-kids/>.

Submitted: 29.01.2022

Accepted: 12.02.2022

УДК 378.147

## **ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» К РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С УЧЕТОМ ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ**

**Л. В. Матвеева**

Уральский государственный педагогический университет  
Екатеринбург, Россия  
lada-matveeva@yandex.ru

**Е. Д. Трофимова**

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Российского государственного профессионально-педагогического университета  
Нижний Тагил, Россия  
Akselen7025@yandex.ru

*Аннотация.* Статья посвящена вопросу использования современных педагогических технологий, в основе которых лежит полихудожественный подход к обучению, воспитанию и развитию обучающихся. В статье рассматривается теория концепции полихудожественного развития. В контексте специфики различных профилей подготовки студентов по направлению «Педагогическое образование» освещаются различные методические подходы подготовки студентов к реализации полихудожественных технологий с учетом соотношений «полихудожественного» и «монохудожественного» в образовании обучающихся. Определяются возможности применения полихудожественных технологий в подготовке бакалавров по направлению «Педагогическое образование». Стратегия подготовки к реализации полихудожественных технологий будущих педагогов образовательной области «Искусство» представлена в соотношении с перспективами реализации элементов полихудожественного подхода в условиях монохудожественного обучения детей и юношества определенному виду искусства. В статье рассмотрены основные подходы, необходимые в подготовке будущих педагогов к реализации полихудожественных технологий в своей профессиональной деятельности. Выделены особенности организации образовательного процесса по приобретению студентами полихудожественного опыта применительно к решению профессиональных задач в работе с дошкольниками и младшими школьниками. Предложенные технологии при правильном их применении мотивируют будущих педагогов к повышению своего профессионального и творческого потенциала, что, в свою очередь, значительно повышает качество учебного процесса.

*Ключевые слова:* полихудожественные технологии, монохудожественный и полихудожественный подходы, интегрированные уроки, музыкальная графика.

### **1. Введение**

В числе компетенций, которые должны быть сформированы у бакалавров направления 44.03.01 «Педагогическое образование», представлена профессиональная компетенция ПК–2 «способность использовать современные методы и технологии обучения». В ряду современных педагогических

технологий успешно зарекомендовали себя технологии, в основу которых положен полихудожественный подход к обучению, воспитанию, развитию детей и подростков. Спектр данных технологий достаточно широк: он охватывает различные области (технологии общего, эстетического, художественного развития дошкольников и младших школьников; технологии, способствующие углубленному освоению определенного вида искусства; технологии проведения интегрированных уроков, занятий, событий; арт-терапевтические технологии и др.) и реализуется в различных условиях дошкольного, общего и дополнительного образования.

Современная организация высшего педагогического образования не предусматривает подготовки педагогов полихудожественного образования в рамках специального выделенного для этого профиля. Обучающиеся направления «Педагогическое образование» овладевают полихудожественными технологиями в процессе освоения образовательных программ, обеспечивающих подготовку: а) педагогов периода детства (профиль «дошкольное и начальное образование»); б) педагогов образовательной области «Искусство» (профили «Музыкальное образование», «Хореографическое образование», «Изобразительное искусство», «Дизайн и компьютерная графика в образовании», «Экранные искусства в образовании» и др.). Для осмысления стратегий подготовки обучающихся различных профилей направления «Педагогическое образование» к реализации полихудожественных технологий необходимо, прежде всего, обратиться к теории вопроса.

## **2. Материалы и методы**

Несмотря на детальную разработку вопросов взаимосвязи, взаимодействия и синтеза искусств в искусствоведческих работах, а также наличие богатого опыта обращения к другим видам искусства в процессе углубленного освоения одного из них, вопросы полихудожественного воспитания детей начали разрабатываться относительно недавно – в конце 1980-х гг. Как отмечает Л. Г. Савенкова [Савенкова, 2010], понятие «полихудожественное» было предложено Б. П. Юсовым по аналогии с устоявшимся термином «политехническое образование» и первоначально использовалось в сочетании с понятиями «воспитание», «образование», «развитие». В статьях П. В. Желницких [Желницких, 2013] и Е. А. Заплатиной [Заплатина, 2009] уделяется особое внимание «художественной» составляющей предложенного Б. П. Юсовым понятия: в опоре на категориальный аппарат эстетики [Лосев, 1965] подчеркивается, что художественными процессами и явлениями следует считать только те, в которых осуществляется создание, восприятие и функционирование произведений искусства. Соответственно педагогический контекст понятия «полихудожественный» означает «включающий множество разнообразных искусств, объединенных с целью освоения человеком действительности в художественной форме» [Желницких, 2013, с. 105].

Концепция полихудожественного воспитания и развития детей, предложенная Б. П. Юсовым и представителями его научной школы, опирается на ряд ключевых идей, в числе которых – идеи об изначальном синкретизме искусства; общности всех видов искусства, определяющейся наличием

художественного образа; изначальной предрасположенности ребенка к включению в различные виды художественно-творческой деятельности и общению с искусством в целостности его видов; наличии общих характеристик у полихудожественной деятельности ребенка и игры; формировании у ребенка «целостного восприятия окружающего мира через искусство как первоединую основу мышления» [Куприна, 2016, с. 143]; искусстве как феномене, который выводит ребенка в социальную жизнь, формирует духовно [Матвеева, 2018, с. 16] и др. Обратим внимание на то, что концепция Б. П. Юсова первоначально была адресована детям дошкольного и младшего школьного возраста и подразумевала комплексное погружение ребенка в различные виды художественно-творческой деятельности «в опоре на связь слова, звука, цвета, интонации, движения – всего того, чем владеет ребенок» [Матвеева, 2018, с. 16].

Подчеркивая актуальность и востребованность концепции Б. П. Юсова в современной педагогической теории и практике, Н. Г. Тагильцева обращает внимание на то, что педагоги художественного образования «сегодня углубляют эту концепцию, расширяют ее методологические и методические основания» [Тагильцева, 2016, с. 148]. Наиболее значимым теоретическим результатом развития первоначально выдвинутых идей как самим Б.П. Юсовым, так и его многочисленными последователями, является утверждение в современной педагогике понятия «полихудожественный подход». В работах Е. А. Заплатиной [Заплатина, 2009], Л. В. Матвеевой и Н. Г. Тагильцевой [Матвеева, 2018] подчеркивается соответствие концепции Б. П. Юсова таким характеристикам педагогической категории «подход», как «особый угол зрения на объект исследования» [Заплатина, 2009, с. 43]; «наличие основополагающей идеи (концепции, позиции, точки зрения), отличающейся от ранее реализованных идей», «выдвижение комплекса принципов, обосновывающих стратегию обучения», «разработанность педагогических приемов, способов воздействия на обучающихся, педагогических технологий» [Матвеева, 2018, с. 21]. Е. Ю. Никитина и Е. Б. Юнусова рассматривают полихудожественный подход как «оригинальный стиль в художественной педагогике», «совокупность педагогических приемов и способов художественного развития детей» [Никитина, 2016, с. 55].

В контексте учета специфики различных профилей направления «Педагогическое образование» при освоении полихудожественных технологий отдельного внимания заслуживает вопрос о соотношении «полихудожественного» и «монохудожественного» подходов в образовании детей и подростков.

В характеристике, предложенной Л. В. Школяр, полихудожественный подход рассматривается как целостный подход к преподаванию, «когда в центре процесса находится не предмет изучения (музыка, изобразительное искусство, слово и т.п.), а сам ребенок с присущей ему полихудожественной природой детства» [Школяр, 2014]. Таким образом, данный подход противопоставляется «искусствоведческой» или «технико-исполнительской» направленности обучения в условиях углубленного освоения отдельного вида

искусства, обеспечивающей овладение знаниями об искусстве и достижение высокого уровня технического мастерства, но недостаточно способствующей духовно-нравственному и личностному развитию обучающегося.

Тем не менее, востребованность полихудожественной концепции в современной практике художественного образования не означает отказ от устоявшихся традиций организации художественного (в том числе музыкального) образования детей, – общего (уроки музыки и изобразительного искусства) и дополнительного, – основанных на углубленном изучении отдельного вида искусства. Рассмотрение данных традиций в контексте полихудожественного образования повлекло за собой введение термина «монохудожественный подход». В характеристике, предложенной Л. В. Школяр, монохудожественный подход «основывается на общем и углубленном изучении отдельных видов искусства (музыки, изобразительного искусства, хореографии и др.) в рамках обязательного учебного плана или во внеурочной художественной деятельности» [Школяр, 2014]. Как видим, монохудожественный и полихудожественный подходы противопоставляются друг другу с точки зрения организации образовательного процесса в аспекте освоения одного или нескольких видов искусства. При этом монохудожественный подход не следует отождествлять с упомянутыми выше «искусствоведческой» и «технично-исполнительской» направленности обучения, поскольку и на уроках искусства в общеобразовательной школе, и в профессионально-ориентированных образовательных программах, реализующихся в учреждениях дополнительного образования, во главу угла ставятся задачи духовно-нравственного развития обучающихся средствами искусства.

В работе Л. В. Матвеевой и Н. Г. Тагильцевой обращается внимание на то, что «в рамках монохудожественной организации процесса обучения творчески мыслящие педагоги обращались к другим видам искусства задолго до выдвижения идей полихудожественного воспитания» [Матвеева, 2018, с. 30]. В качестве примера можно привести темы учебных четвертей и полугодий программ «Музыка» для общеобразовательной школы – «Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы?», «Что стало бы с литературой, если бы не было музыки?», «Можем ли мы «увидеть» музыку?», «Можем ли мы «услышать» живопись?» (Д. Б. Кабалевский), «Музыка и литература», «Музыка и изобразительное искусство» (Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева) и др.; обращение к произведениям изобразительного искусства, чтение стихотворений, пробуждение ассоциаций с литературными, театральными, кинематографическими героями и т. п. при обучении игре на музыкальном инструменте, вокалу, дирижированию, хореографии. Такая практика позволяет говорить о реализации элементов полихудожественного подхода и применении полихудожественных технологий при освоении доминантного вида искусства в условиях монохудожественного образования.

На основании сказанного можно заключить, что и в условиях монохудожественного образования следует руководствоваться основным принципом концепции Б. П. Юсова: «полихудожественное воспитание, так же

как и художественное, нацелено не только на развитие художественных способностей, но, прежде всего, на духовное и нравственное развитие ребенка» [Матвеева, 2018, с. 17]. Для осмысления сущности реализуемых при этом педагогических технологий ценным представляется следующее утверждение Н.В. Бутенко: «в педагогическом процессе полихудожественное образование неразрывно связано с разработкой и внедрением в практику интерактивных технологий на основе личностных ценностей» [Бутенко, 2012, с. 31].

Подготовка будущих педагогов к реализации полихудожественных технологий в своей профессиональной деятельности должна включать: а) ознакомление с основными положениями концепции Б. П. Юсова и ее современной интерпретацией; б) получение знаний о взаимосвязи, взаимодействии, синтезе различных видов искусства, позволяющих осуществлять «перевод, перенос, преобразование данной художественной формы в другую модальность» [Юсов, 2014 с. 184]; в) актуализацию знаний о возрастных особенностях детей, обуславливающих их предрасположенность к полихудожественной деятельности; г) актуализацию методических знаний и собственного опыта художественного образования, обучающихся в аспекте привлечения различных видов искусства при углубленном освоении его отдельных видов; д) практическую деятельность по разработке и апробации элементов полихудожественных технологий. В зависимости от осваиваемого профиля дифференцируются области и условия ожидаемого применения полихудожественных технологий, задачи, содержательное наполнение компонентов, алгоритмы действий учителя и обучающихся. Значительную роль в освоении полихудожественных технологий играет наличие/отсутствие у студентов знаний в области различных видов искусства, опыта восприятия произведений искусства, а также опыта занятий одним или несколькими видами искусства.

Стратегия подготовки к реализации полихудожественных технологий будущих педагогов образовательной области «Искусство» соотносится с перспективами реализации элементов полихудожественного подхода в условиях монохудожественного обучения детей и юношества определенному виду искусства, а также полихудожественного подхода в его целостности при проведении интегрированных уроков и уроков искусства в основной школе. В процессе обучения, в вузе обучающиеся погружены «в монохудожественный процесс углубленного освоения определенного вида искусства, который в условиях реализации полихудожественного подхода будет выступать в качестве доминантного» [Матвеева, 2018 с. 146]. В рамках освоения доминантного вида искусства обучающиеся приобретают определенный опыт полихудожественной деятельности благодаря обращению преподавателей к другим видам искусства для создания целостной художественной картины эпохи, более глубокого раскрытия смысла осваиваемых художественных произведений, побуждения к поиску художественных средств выразительности в самостоятельной творческой деятельности и т.п. Подготовка будущих педагогов образовательной области «Искусство» к реализации

полихудожественных технологий ориентирована на достаточно широкий возрастной диапазон (дошкольники, младшие школьники, подростки, юношество) и вариативные условия общего и дополнительного образования.

Стратегия подготовки к реализации полихудожественных технологий будущих педагогов периода детства соотносится с перспективами реализации полихудожественного подхода в соответствии с базовой концепцией Б. П. Юсова, в расчете на те условия и ту возрастную аудиторию, для которых она была изначально разработана. В отличие от подготовки педагогов образовательной области «Искусство», содержание образовательной программы профиля «Начальное образование и дошкольное образование» не предусматривает монохудожественной подготовки обучающихся в области отдельного вида искусства. Однако ценной стороной организации образовательного процесса является приобретение обучающимися полихудожественного опыта (музыка, литература, изобразительное и декоративно-прикладное искусство) «в процессе освоения соответствующих учебных дисциплин применительно к решению профессиональных задач в работе с дошкольниками и младшими школьниками» [Матвеева, 2018, с. 146]. Важен и тот факт, что освоение полихудожественных технологий студентами данного профиля осуществляется в опоре на целостное рассмотрение психолого-педагогических характеристик развития личности ребенка в определенном возрасте.

### **3. Результаты исследования**

Широкий спектр дисциплин, преподаваемых учителем начальных классов, предоставляет выпускникам профиля «Начальное образование и дошкольное образование» возможность самостоятельно включиться в реализацию еще двух педагогических подходов, охарактеризованных Л. В. Школяр, которые пока что не получили самостоятельных названий. Один из них «основан на использовании искусства как метода преподавания предметов гуманитарного, естественнонаучного и математического направлений», другой «заключается в преподавании всех учебных предметов в едином культурно-историческом контексте и на основе общих закономерностей и родства научного и художественного познания» [Школяр, 2014]. Отметим, что педагоги образовательной области «Искусство» могут включиться в реализацию данных подходов только в рамках интегрированных уроков и событий.

Анализ опыта подготовки обучающихся к реализации полихудожественных технологий в педагогических вузах показывает, что данная подготовка «осуществляется двумя способами: 1) опосредованно – в процессе освоения дисциплин методологической направленности, а также дисциплин, содержанием которых является практическое освоение профильного вида искусства; 2) непосредственно – в процессе изучения дисциплин по выбору, содержание которых отражает различные аспекты взаимосвязи и синтеза искусств, полихудожественной деятельности учителя и обучающихся» [Матвеева, 2018, с.146].

Так, например, в Институте музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета обучающимся 4-го

курса предлагается дисциплина по выбору «Полихудожественное воспитание в школе». Данная дисциплина изучается совместно студентами разных профилей: «Музыкальное образование», «Хореографическое образование», «Экранные искусства в образовании», «Дизайн и компьютерная графика в образовании». Поскольку образовательная программа каждого профиля выстроена на основе монохудожественного подхода, подобное объединение представителей различных видов искусства создает насыщенную полихудожественную среду, способствующую взаимному обмену искусствоведческой и методико-практической информацией, а также позиционированию различных точек зрения относительно взаимосвязи искусств в конкретных ситуациях. Программа дисциплины предусматривает ознакомление обучающихся с методологическими основами и основными положениями концепции Б. П. Юсова, методическим опытом его предшественников и последователей; систематизацию имеющихся у обучающихся знаний об искусстве и взаимосвязи его различных видов в логике полихудожественного подхода; ознакомление с проявлениями полихудожественности в творчестве композиторов, художников, поэтов, с феноменом синестезии и др.; ознакомление с современными полихудожественными технологиями. Особое внимание уделяется реализации полихудожественных технологий в процессе освоения доминантного вида искусства. Для этого обучающимся предлагается выполнить ряд заданий аналитического и проектировочного характера: выявить элементы реализации полихудожественного подхода в деятельности педагогов образовательной области «Искусство» на основе педагогических наблюдений или ретроспективного анализа собственного опыта детства и охарактеризовать логику действий педагога в кратком сообщении на практическом занятии; изучить современные научные и практикоориентированные публикации по полихудожественной проблематике и изложить свои впечатления в кратком сообщении на практическом занятии; создать методическую разработку урока, занятия или событийного мероприятия с элементами полихудожественного подхода, представить ее технологическую карту и презентовать на практическом занятии. Таким образом, на практических занятиях обучающиеся знакомятся с многообразными вариантами реализации полихудожественных технологий и методическими путями их реализации.

Так разрабатывая технологические карты по дисциплине «Теории и технологии музыкального образования младших школьников», студенты убеждаются в том, что музыкально-ориентированная полихудожественная деятельность в различной модификации может быть использована в преподавании предметов гуманитарного, естественнонаучного и математического направлений. Будущие педагоги периода детства учатся соотносить музыкальные явления с аналогичными явлениями в других видах искусства (литературы, живописи) и явлениями естественнонаучной направленности, что активизирует и расширяет образные представления студентов, мобилизует их мыслительные операции. Приемы полихудожественного подхода на основе использования средств музыкального искусства включаются студентами при разработке технологических карт по

таким предметам начальной школы как «изобразительное искусство и художественный труд», «окружающий мир» и даже по предмету «физическая культура», где музыкальные фрагменты, направленные на активизацию двигательных действий, вызывают эмоциональную подвижность и мышечную активность ребенка. Очевидным, для студентов становится понимание того, что специально подобранные музыкальные произведения, могут оптимизировать работоспособность детей, влиять на их эмоциональное состояние и быть эффективными для организации музыкально-динамических пауз не только на уроках искусства, но и на уроках естественнонаучных дисциплин.

#### **4. Обсуждение результатов**

Содержание музыкально-педагогической подготовки будущих педагогов периода детства, их творческое становление в вузовской системе активно происходит при освоении таких учебных дисциплин как «Методология музыкально-педагогического образования», «История музыкального образования», «Теория и практика музыкального искусства», «Теории и технологии музыкального образования младших школьников» и «Музыкально-педагогический практикум», включающий такие разделы как «Вокально-хоровая работа», «Слушание музыки», «Игра на элементарных музыкальных инструментах».

Сформировать историко-теоретические и методические знания студентов позволяют технологии полихудожественного подхода. Методы и приемы, активизирующие полихудожественную деятельность студентов, положительно влияют на их творческую коммуникацию, на способность проектировать свою деятельность на основе включения многообразных средств выразительности разных видов искусств. Мы считаем, что эффект просветительской и художественно-образовательной работы наших студентов с детьми, непосредственно связан с интеграцией педагогических качеств будущего специалиста, необходимых для реализации полихудожественных технологий. Важно, чтобы студенты используют академическую основу преподнесения материала, вводят современные элементы художественно-образовательной работы с детьми.

Творчество – высший уровень владения профессией, интеграция педагогических качеств будущего специалиста необходимых для реализации полихудожественных технологий, определяющих профессионально значимый эффект его просветительской и художественно-образовательной работы с детьми. Так, знакомясь с творчеством английского композитора Г. Перселла (дисциплина История музыкального искусства), студенты получают представления о западноевропейской истории и искусстве, о картинах Хогарта, Констебла, Тернера. Это дает прикоснуться к культуре старой Англии, почувствовать ее колорит и уникальность.

Методика творчества, в ракурсе полихудожественных технологий, используется нами в разделе «Слушание музыки» (дисциплина «Музыкально-педагогический практикум»), где наряду с академической основой преподнесения музыкального материала мы внедряем музыкальную графику – рисование музыки.

Музыкальная графика (рисование музыки в красочных предметных и беспредметных формах), как художественно-педагогический метод – представляет собой механизм стимулирования художественно-творческой деятельности педагога и детей, основанный на проявлении синестезии. Изучению возможности музыкальной графики в совершенствовании слушательской культуры детей посвящены исследования зарубежных педагогов О. Райнера, Г. Зюндерман, Б. Эрнст, Э. Майер-Роза, которые проводя эксперименты с визуализацией музыки, выявили сущность взаимосвязи между звучаниями и графическими изображениями, звуком и цветом [Галеев, 2008]. Полихудожественные возможности музыкальной графики, привлекают тем, что являясь общепедагогическим ресурсом, активизируют музыкальное восприятие обучающихся. Музыкальная графика способствует взаимопроникновению зрительного и слухового компонентов и становится условием полноценного функционирования психических реакций человека [Никитина, 2016].

Важную роль в формировании чувственного образа выполняет взаимосвязь зрительного и слухового восприятия. Именно чувственный образ лежит в начале цепочки образования музыкально-слушательской культуры и является производным синестезии, в том числе «цветного слуха» и «цветового мышления». Синестезия, согласно исследованиям ученых М. П. Блиновой, Б. М. Галеева, присутствует в механизме эстетического восприятия. Она является важным условием формирования чувственного образа, так как оказывает влияние на такие важнейшие психологические механизмы, как эмоциональная отзывчивость на музыку, слух, память, музыкальное мышление, способность к творчеству [Галеев, 1973].

Используемая нами в учебном процессе технология синестезии, на основе музыкальной графики, востребована студентами как творческая методика и применяется ими в условиях педагогической практики и дальнейшей педагогической деятельности.

Мы рекомендуем процесс использования музыкальной графики осуществлять поэтапно.

Первый этап – это ознакомление с идеей взаимосвязи музыки с искусствами, в частности, с изобразительным искусством, и ее педагогическим решением. В этой связи студенты анализируют программы по музыке для общеобразовательных школ, в которых данная идея присутствует в виде учебной темы (программа, разработанная под научным руководством Д. Б. Кабалевского, программа Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой, Т. С. Шмагиной, программа В.В. Алеева, Т. И. Науменко, Т. Н. Кичак), осваивают методические подходы к преподаванию учебной темы и рекомендуемый репертуар.

Второй этап ориентирован на понимание явления художественной синестезии в контексте содружества музыки и изобразительного искусства. Особое внимание студентов направлено на профессиональную музыкальную графику (произведениям художников, музыкантов), на «цветной слух», на человеческую способность окрашивать невидимые явления, в том числе и музыку.

Третий этап предполагает знакомство студентов с детским творчеством рисования музыки. Для изучения и анализа предлагается коллекция детских работ по музыкальной графике, собранная и подготовленная студентами старших курсов в период педагогической практики.

На третьем же этапе студентам предоставляется возможность самим поучаствовать в процессе непосредственного рисования музыки, который ориентирован на дидактический принцип «от простого – к сложному». На начальном этапе рекомендуется зарисовка лишь небольшого отрывка из музыкального произведения. Цель действия: сфокусировать внимание на одной краткой музыкальной мысли с адекватным ее графическим отображением. Последующие действия расширяют «объем» рисуемой музыки (совместно со студентами выбираются стили, жанры, конкретные произведения). Процесс рисования музыки осуществляется в виде творческих заданий, по содержанию представляющих поиск графических аналогов музыкальным выразительным средствам конкретных произведений: мелодия - пластика движения линии, темп скорость ее движения и т. д. Анализ результатов творческих заданий студентов, показывает, что средства музыкальной выразительности поддаются цветографическому отражению и представляют в совокупности «визуальный портрет» музыкального произведения.

### **5. Заключение**

На пополнение педагогической копилки, ориентирован заключительный этап занятия, где студенты готовят фрагменты использования музыкальной графики для конкретных уроков музыки. Обобщая, нужно отметить, что методика музыкальной графики имеет множество вариантов воплощения, встраивания в занятие. Каждый из вариантов воплощения методики музыкальной графики по-своему интересен в творческом отношении и непосредственно связан с проявлением воображения и фантазии студентов в процессе слушания и рисования музыки. Работы студентов могут являться оригинальными «документами» качественного, глубокого восприятия ими музыкального произведения.

Таким образом, использование музыкальной графики в процессе восприятия музыки, непосредственно влияет на подготовку будущих учителей начальных классов к реализации полихудожественных технологий в своей профессиональной деятельности, которая должна быть неразрывно связана с творчеством – поиском и внедрением новых идей для решения актуальных проблем эстетического воспитания младших школьников.

### **Список литературы**

1. Бутенко, Н. В. Полихудожественный подход в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста / Н. В. Бутенко. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 8. – С. 29–38.

2. Галеев, Б. М. Проблема синестезии в искусстве / Б. М. Галеев. – Текст: непосредственный // Искусство светящихся звуков. – Казань : КАИ, 1973 – С. 67–88.

3. Галеев, Б. М. Из рисунка – в мелодию / Б. М. Галеев, В. М. Скороходов. – Текст : непосредственный // Синестезия: содружество чувств и синтез искусств. – Казань : КГТУ, 2008. – С. 236–241.

4. Желницких, П. В. Полихудожественный подход как практико-ориентированная основа развития эстетической культуры студентов педвуза в процессе приобщения к культурному наследию родного края / П. В. Желницких. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т. 5. – № 4. – С. 104-109.

5. Заплатаина, Е. А. Полихудожественный подход как научная категория / Е. А. Заплатаина. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы теории и практики музыкального и художественного образования : межвузовский сборник науч. тр. – Екатеринбург-Пермь, 2009. – С. 42-49.

6. Куприна, Н. Г. Полихудожественный подход в социально-коммуникативном развитии детей старшего дошкольного возраста / Н. Г. Куприна, Э. Д. Оганесян. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 5. – С. 142-146.

7. Лосев, А. Ф. История эстетических категорий / А. Ф. Лосев, В. П. Шестаков. – М. : Искусство, 1965. – 107 с. – Текст : непосредственный.

8. Матвеева, Л. В. Полихудожественное воспитание в школе: учебное пособие для самостоятельной работы обучающихся / Л. В. Матвеева, Н. Г. Тагильцева. – Екатеринбург : Урал.гос. пед. ун-т., 2018. – 132 с. – Текст : непосредственный.

9. Матвеева, Л. В. Развитие аналитических умений у бакалавров направления «Педагогическое образование» в процессе подготовки к реализации полихудожественного подхода / Л. В. Матвеева, С. А. Новоселов, Н. Г. Тагильцева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 11. – С. 144-151.

10. Никитина, Е. Ю. Полихудожественный подход к формированию хореографических компетенций детей / Е. Ю. Никитина, Е. Б. Юнусова. – Текст : электронный // Педагогический журнал (Pedagogical Journal). – 2016. – № 2. – С. 52-63. – URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2016-2/4-nikitina-yunusova.pdf>.

11. Савенкова, Л. Г. Педагогические условия внедрения, в практику обучения школы интегрированного направления работы / Л. Г. Савенкова. – Текст: электронный // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2010. – № 4. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/edzagogicheskie-usloviya-vnedreniya-v-praktiku-obucheniya-shkoly-integririvannogo>.

12. Тагильцева, Н. Г. Полихудожественный подход в организации процесса обучения учителей музыки в педагогическом вузе / Н. Г. Тагильцева. – Текст :

непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 5. – С. 147-152.

13. Школяр, Л. В. Современные подходы к образованию через искусство / Л. В. Школяр. – Текст : электронный // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2014. – № 3. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/sovremennye-podhody-k-obrazovaniyu-cherez-iskusstvo>.

14. Юсов, Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» / Б. П. Юсов. – М. : Компания Спутник, 2004. – 252с. – Текст : непосредственный.

Статья получена: 31.01.2022

Статья принята: 14.02.2022

## **BACHELORS DIRECTION «TEACHER EDUCATION» TO IMPLEMENT MULTI-ART TECHNOLOGIES, TAKING INTO ACCOUNT THE PROFILE OF TRAINING**

**L. V. Matveeva**

Ural state pedagogical university  
Yekaterinburg, Russia  
lada-matveeva@yandex.ru

**E. D. Trofimova**

Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch)  
of the Russian state vocational pedagogical university  
Nizhny Tagil, Russia  
Akselen7025@yandex.ru

*Abstract.* The article is devoted to the use of modern pedagogical technologies, which are based on a poly-artistic approach to teaching, upbringing and development of students. The article examines the theory of the concept of poly-artistic development and in the context of the specifics of various profiles of students' training in the direction of «Pedagogical education» highlights various methodological approaches to preparing students for the implementation of poly-artistic technologies, taking into account the ratios of «poly-artistic» and «mono-artistic» in the education of students. Purpose: to determine the possibilities of using poly-artistic technologies in the preparation of bachelors in the direction of «Pedagogical education». The strategy of preparation for the implementation of poly-artistic technologies of future teachers of the educational field «Art» is presented in relation to the prospects for the implementation of elements of a poly-artistic approach in the context of mono-artistic teaching of children and youth a certain kind of art. In the article. The article discusses the main approaches necessary in the preparation of future teachers for the implementation of poly-artistic technologies in their professional activities. The features of the organization of the educational process for the acquisition of poly-artistic experience by students in relation to solving professional tasks in working with preschoolers and younger schoolchildren are highlighted. The proposed technologies, when applied correctly, motivate future teachers to

increase their professional and creative potential, which, in turn, significantly improves the quality of the educational process.

*Key words:* poly-artistic technologies, mono-artistic and poly-artistic approaches, integrated lessons, music graphics.

## References

1. Butenko, N. V. (2012). Polikhudozhestvennyi podkhod v khudozhestvenno-esteticheskom razvitii detei doshkol'nogo vozrasta. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 8, 29-38.
2. Galeev, B. M. (1973). *Problema sinestezii v iskusstve // Iskusstvo svetyashchikhsya zvukov*. Kazan': KAI.
3. Galeev, B. M., Skorokhodov, V. M. (2008). *Iz risunka – v melodiyu // Sinesteziya: sodruzhestvo chuvstv i sintez iskusstv*. Kazan': KGTU.
4. Zhelnitskikh, P. V. (2013). Polikhudozhestvennyi podkhod kak praktiko-orientirovannaya osnova razvitiya esteticheskoi kul'tury studentov pedvuza v protsesse priobshcheniya k kul'turnomu naslediyu rodnogo kraja. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki»*, 5, 4, 104-109.
5. Zaplatina, E. A. (2009). *Polikhudozhestvennyi podkhod kak nauchnaya kategoriya. // Aktual'nye problemy teorii i praktiki muzykal'nogo i khudozhestvennogo obrazovaniya*. Ekaterinburg-Perm'.
6. Kuprina, N. G. (2016). Polikhudozhestvennyi podkhod v sotsial'no-kommunikativnom razvitii detei starshego doshkol'nogo vozrasta. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 5, 142-146.
7. Losev, A. F. (1965). *Istoriya esteticheskikh kategorii*. M.: Iskusstvo.
8. Matveeva, L. V. (2018). *Poly-artistic education at school*. Yekaterinburg: Ural. state. ped. un-t.
9. Matveeva, L. V. (2018). Development of analytical skills among bachelors of the direction «Pedagogical education» in preparation for the implementation of a poly-artistic approach. *Pedagogical education in Russia*, 11.
10. Nikitina, E. Y. (2016). Poly-artistic approach to the formation of choreographic competencies of children. *Pedagogical journal (Pedagogical Journal)*, 2. Retrieved from <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2016-2/4-nikitina-yunusova.pdf>.
11. Savenkova, L. G. (2010). Pedagogical conditions of implementation, in the practice of teaching the school of the integrated direction of work. *Pedagogy of art: online electronic scientific journal*, 4. Retrieved from <http://www.art-education.ru/electronic-journal/edzagogicheskie-usloviya-vnedreniya-v-praktiku-obucheniya-shkoly-integrirovannogo>.
12. Tagiltseva, N. G. (2016). Poly-artistic approach in the organization of the process of teaching music teachers at a pedagogical university. *Pedagogical education in Russia*, 5.
13. Shkolyar, L. V. (2014). Modern approaches to education through art. *Pedagogy of Art: online electronic scientific journal*, 3. Retrieved from

<http://www.art-education.ru/electronic-journal/sovremennye-podhody-k-obrazovaniyu-cherez-iskusstvo>.

14. Yusov, B. P. (2004). *Interrelation of cultural factors in the formation of modern artistic thinking of the teacher of the educational field «Art»*. Moscow, Company Sputnik.

Submitted: 31.01.2022

Accepted: 14.02.2022

УДК 373.3

## **ВОЗМОЖНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКИХ СКАЗОК В РАЗВИТИИ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 1 КЛАССЕ**

**П. Д. Маханёк**

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Российского государственного профессионально-педагогического университета  
Нижний Тагил, Россия  
polya\_int@mail.ru

**Т. Д. Сегова**

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Российского государственного профессионально-педагогического университета  
Нижний Тагил, Россия  
segova\_td@mail.ru

*Аннотация.* Формирование орфографических навыков является одной из самых обсуждаемых тем в теории и в практике обучения. Исследователи свидетельствуют, что довольно низок процент младших школьников, умеющих обнаружить орфограммы и применить орфографическое правило на практике. Проблема исследования заключается в поиске возможностей использования дидактической сказки при развитии орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка в 1 классе. Цель исследования: выявить и теоретически обосновать возможности дидактических сказок в развитии орфографических навыков младших школьников на уроках русского языка в 1 классе. На основе изучения и анализа психолого-педагогической литературы рассмотрен процесс развития орфографических навыков младших школьников; изучен потенциал сказок в начальной школе; рассмотрены возможности использования дидактических сказок при развитии орфографических навыков у обучающихся 1 класса на уроках русского языка. Описана методика и результаты диагностики уровня развития орфографических навыков у обучающихся 2 класса; разработан проект деятельности педагога на уроках русского языка по развитию орфографических навыков у обучающихся 1 класса. Исследование проводилось на основе методов диагностики, анализа и обобщения информации. Новизна выполненного исследования в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению, заключается в том, что мы теоретически обосновали эффективность использования рассмотренного нами метода при развитии орфографических навыков у обучающихся 1 класса на уроках русского языка, а также показали на конкретных примерах его применение в учебной деятельности. Данный метод при правильном его применении мотивирует младших школьников к изучению орфограмм по русскому языку и способствует развитию творческого потенциала, что, в свою очередь, значительно повышает качество учебного процесса. Практическая значимость работы заключается в том, что разработанный проект может использоваться педагогами начальной школы для развития орфографических навыков младших школьников на уроках русского языка в 1 классе с использованием дидактических сказок.

*Ключевые слова:* развитие орфографических навыков, дидактическая сказка, письменная речь, орфограмма, орфографическая грамотность.

## 1. Введение

На современном этапе развития начального образования одной из главных задач является овладение учащимися грамотной речью, соответствующей нормам правописания. Актуальность темы исследования обусловлена важностью формирования орфографических навыков младших школьников, поскольку именно с поступлением в школу ребенок начинает осваивать все аспекты письма, в том числе и орфографию. То, как эти навыки будут сформированы на начальном этапе обучения, во многом определяет весь ход дальнейшего обучения ребенка и его усвоение школьных дисциплин.

В Примерной основной образовательной программе начального общего образования акцент делается на овладение орфографической стороной письма, способствующей усвоению русского языка в письменной форме: «Выпускник на этапе начального образования сможет применять орфографические правила при записи собственных и предложенных текстов и овладеет умением проверять написанное» [Примерная основная образовательная программа начального общего образования, 2015].

Проблема формирования орфографических навыков является одной из самых обсуждаемых в теории и в практике обучения. Ею занимались такие ученые и методисты, как М. Т. Баранов, Д. Н. Богоявленский, Г. Граник, С. Ф. Жуйков, М. Р. Львов, М. М. Разумовская, К. Д. Ушинский и многие другие.

Как показывает практика, усвоение теоретического материала курса русского языка вызывает у обучающихся трудности. Итак, уже в первом и втором классе учащиеся должны научиться находить орфограммы, определять их признаки, применять в соответствии с этим то или иное правило правописания и контролировать орфографическую сторону письма. Развитие орфографических навыков основано на сознательном использовании грамматических знаний, применении правил правописания, предполагающих активную умственную деятельность школьников. Письмо занимает значительное место в учебном процессе, поэтому учащиеся постоянно сталкиваются с проблемами правописания: обучение начинается в 1 классе и продолжается на протяжении всего курса русского языка. В период обучения грамоте создается теоретическая основа для формирования орфографических навыков: учащиеся начальной школы знакомятся с понятием «орфограмма», ее фонологическими признаками и методами обнаружения на специально подобранном материале.

Для понимания сущности термина «орфографический навык» рассмотрим термины «орфография» и «навык».

По мнению М. Р. Львова, «орфография – это та совокупность правил и традиций, которой руководствуется каждый пишущий и которая обеспечивает единство написаний и точное понимание написанного» [Львов, 2001].

Обучение орфографии, а следовательно, и формирование орфографических умений органически связано с пониманием психологической природы человеческих навыков. Д. Н. Богоявленский и С. Ф. Жуйков определяют навык как действие, которое претерпевает качественное изменение в процессе его

формирования в деятельности. На начальной стадии — это автоматизированный компонент деятельности, на заключительной — автоматизированный способ ее выполнения [Богоявленский, 1966].

Так, под орфографическим навыком понимают такой уровень владения знаниями, при котором учащиеся способны применить правила на практике, не осмысливая их. Вместе с тем надо учитывать, что «навык может быть выработан только в том случае, когда написание слова не требует анализа грамматической формы, семантики слова или контекста его употребления» [Львов, 2012].

Овладение правописанием развивается постепенно, в процессе выполнения различных упражнений, обеспечивающих зрительное, слуховое, артикуляционное восприятие и запоминание орфографического материала. Зрительное и слуховое восприятие осуществляется во время диктантов, выборочного списывания, графического выделения орфограмм. Орфографическое проговаривание имеет особое значение для восприятия и запоминания речи. Рукодвигательное восприятие происходит во время письменного выполнения всех упражнений.

Для того чтобы процесс формирования орфографического навыка был максимально эффективным, учителю важно не только знать методику преподавания правописания, но и применять в своей работе различный дидактический материал, соответствующий принципу занимательности. Так, при изучении орфограмм на уроках русского языка в 1 классе можно использовать дидактическую сказку. Использование такого инструмента будет способствовать повышению качества самого обучения, а также прочности полученных знаний.

Давайте определимся с понятием «сказка». Сказка — это область народного поэтического творчества, имеющая не только идейно-художественное, но и педагогическое и воспитательное значение. Рассматривая сказку с точки зрения педагогики, можно увидеть, какое положительное влияние оказывает этот вид творчества на детей: у младших школьников развивается речь, эмоциональный интеллект, увеличивается объем запоминаемой информации.

Опыт педагогов и писателей показывает, что всевозможные сказки имеют большое значение в воспитании и обучении младших школьников, так как они являются наиболее доступной формой изложения материала для понимания детьми. Они являются средством развития детского воображения и творческих способностей, составляют значительную часть текстов, по которым дети постигают богатство родного языка, и поэтому в программу начальной школы включено множество различных сказок. Использование сказочных образов помогает лучше усваивать и понимать даже сложную информацию, которую учитель пытается донести до детей. Младшие школьники склонны одушевлять предметы, явления природы, наделять животных и растения человеческими свойствами. Следовательно, они легко понимают и принимают язык сказок.

В данной статье рассмотрим один из видов сказки — дидактическую сказку. Дидактическая сказка — это вид сказки, направленный на образное представление и передачу ученику учебного материала, а также развития у него

необходимых практических умений и навыков, формирование творческого мышления [Львов, 2005].

Образовательный потенциал дидактической сказки использовался такими известными педагогами, как В. В. Волина, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой и другими.

В дидактических сказках с орфографическим содержанием в качестве действующих лиц могут выступать различные орфограммы, буквы, герои простых сказок, а в сюжет могут быть включены разнообразные лингвистические представления. Участвуя в дискуссии вместе с персонажами сказок, учащиеся прилагают все усилия, чтобы найти способы решения предложенных познавательных задач.

Композиция сказки включает в себя присказку, зачин, сказочное действие и концовку. В концовке делается вывод, который озвучивает основное правило.

В работе с младшими школьниками дидактические сказки по русскому языку должны соответствовать следующим критериям:

- отсутствие грамматических и фактических ошибок, т.е. необходимо знать изучаемый материал, все условия написания той или иной орфограммы;
- наличие сюжета, его оригинальность и завершенность;
- последовательность и логичность изложения.

При написании этих сказок внимание сосредоточено не на запоминании учебной информации, а на ее понимании, сознательном и активном усвоении, формировании у учащихся способности самостоятельно и творчески применять полученную учебную информацию на практике.

С точки зрения педагогики, дидактическую сказку можно рассматривать как способ сообщения, систематизации и обобщения знаний по определенной теме. Так, дидактическая сказка может использоваться на следующих этапах урока:

1. Этап изучения нового материала. На данном этапе урока при знакомстве с новой орфограммой зачитывается дидактическая сказка, в основе сюжета которой находится орфографическое правило.

2. Этап первичного закрепления материала. Педагогом организуется работа по формированию орфографического навыка у младших школьников, который представляет собой четыре последовательных этапа.

Рассмотрим возможности применения сказки на некоторых из них (ориентировочный, контрольно-оценочный):

1. Мотивационный этап. Первый этап связан с созданием учебной ситуации, которая порождает необходимость проверить написание слова.

Алгоритм работы на данном этапе:

- найти орфограмму в слове;
- определить тип орфограммы.

2. Ориентировочный этап. На данном этапе организуется поиск способа решения задачи: требуется определить орфографическое правило, которое следует применить.

Алгоритм работы на данном этапе:

- вспомнить содержание дидактической сказки;

– воспроизвести орфографическое правило, которое использовалось в основе сюжета.

3. Исполнительный этап. Задача этапа – составление алгоритма действий и проверка орфограммы по его ступеням.

Последовательность работы на данном этапе:

- определить алгоритм работы с данной орфограммой;
- проверить орфограмму в слове по алгоритму;
- выполнить упражнения на данную орфограмму, предложенные педагогом.

4. Контрольно-оценочный этап. На последнем этапе осуществляются самоконтроль и самопроверка: определение правильности написания слова в соответствии с орфографическим правилом. На этом же этапе формируется автоматизм правильного письма [Зинкевич-Евстигнеева, 2000].

Для оценки уровня усвоения изученного правила учащимся предлагается выполнить различные творческие задания: найти в сказке ошибки, придумать продолжение сказки, подобрать слова для сказки на указанную орфограмму, сочинить сказку и т. д.

Алгоритм написания сказки:

- определить орфограмму, о которой будет сказка;
- вспомнить правило написания орфограммы;
- придумать сюжет сказки;
- составить план текста;
- записать (нарисовать) сказку.

Придумывая сказки самостоятельно, учащиеся развивают уровень своей письменной речи, увеличивают словарный запас, учатся логическому построению текста, одновременно усваивая орфографическое правило.

## **2. Материалы и методы**

Прежде чем проводить работу по развитию орфографических навыков у обучающихся 1 класса, мы определили уровень сформированности данных навыков у детей, изучивших орфограммы в прошлом учебном году.

На базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 7 посёлка Висим была проведена диагностика уровня сформированности орфографических навыков у обучающихся 2 класса в начале учебного года. Общее количество исследуемых составило 19 человек, из них 10 мальчиков и 9 девочек в возрасте от 8 до 9 лет.

За основу нашего исследования была взята методика Н.В. Зайцева по оценке усвоения орфограмм и проверочный тест «Правописание орфограмм».

Рассмотрим содержание методики «Оценка усвоения орфограмм». Обучающимся предлагается под диктовку записать текст, в котором представлены все изученные ими орфограммы: гласные после шипящих «жи–ши», «чу–щу», «ча–ща»; буквосочетания «чк», «чн»; безударные гласные в корне; парные согласные на конце слова; заглавная буква, разделительный мягкий знак. Всего в тексте «Чудесный доктор» содержится 21 слово, в 10 из них присутствует орфограмма: «На улице была вьюга. В дверь постучали.

Айболит открыл дверь. Там сидела ласточка. Ей было холодно. Чудесный доктор спас птичке жизнь».

В качестве результирующего признака выбирается частота появления ошибок при написании слов на заданные орфограммы. Точность рассчитывается по формуле  $K = \frac{m}{n}$ , где  $m$  – количество слов, в которых сделаны ошибки,  $n$  – общее количество слов с орфограммами.

В соответствии с полученными результатами определяется уровень сформированности орфографического навыка: высокий, средний, низкий.

Вторым видом работы для обучающихся 2 класса был выбран проверочный тест «Правописание орфограмм», содержащий 8 заданий, каждое из которых проверяет одну из изученных орфограмм.

В тесте отражены следующие орфографические правила:

- правописание гласных после шипящих «жи–ши», «ча–ща», «чу–щу»;
- правописание буквосочетаний «чк», «чн»;
- правописание заглавной буквы;
- правописание безударной гласной в корне;
- правописание парных согласных на конце слова;
- правописание разделительного мягкого знака.

Обработка результатов: выполнение теста оценивается в соответствии с ключом. Получив индивидуальные результаты, определяется уровень развития орфографического навыка: высокий, выше среднего, средний, низкий.

### **3. Результаты исследования**

Общие результаты проведенных методик позволили выяснить, что у большинства обучающихся – 12 человек (63% от общего количества обучающихся в классе) — средний уровень усвоения орфограмм, 3 учащихся (16% от общего количества обучающихся в классе) имеют высокий уровень, остальные 4 человека (21% от общего количества обучающихся в классе) – низкий уровень усвоения орфограмм.

Больше всего ошибок учащимися допускается в следующих орфограммах: правописание гласных после шипящих «жи–ши», «ча–ща», «чу–щу»; правописание буквосочетаний «чк», «чн»; правописание безударной гласной в корне; правописание разделительного мягкого знака. Из этого следует вывод, что в классе необходимо развивать орфографический навык и повышать уровень усвоения орфограмм.

### **4. Обсуждение результатов**

С этой целью нами был разработан проект деятельности педагога по развитию орфографических навыков у обучающихся 1 класса на уроках русского языка с использованием дидактических сказок.

Данный проект разработан в соответствии с ФГОС НОО, Примерной основной образовательной программой начального общего образования, а также программой общеобразовательных учреждений по предмету «Русский язык» на основе УМК «Школа России». Проект имеет тематический план, который включает в себя 6 уроков, в содержание которых входит рассмотренный нами алгоритм работы по развитию орфографического навыка.

Уроки разработаны, не выходя за рамки образовательной программы и соответствуют темам, предложенным в учебниках, и методическим рекомендациям для учителя.

При изучении новой орфограммы педагог знакомит школьников с дидактической сказкой, в основе сюжета которой лежит орфографическое правило. В качестве примера рассмотрим дидактическую сказку «Лучшие подружки», которая используется при знакомстве обучающихся с орфограммой «Правописание буквосочетаний «ЧК», «ЧН», «ЧТ»: «В городе Алфавитинске жили-были буквы Ч, К, Н и Т. Дружили они между собой и не было у них горя. Жили они всегда вместе, не тужили, весело проводили время.

Услыхал о их крепкой дружбе Ъ и решил с ними подружиться. Играют как-то Ч, К, Н и Т во дворе, а Ъ идёт к ним, хочет, чтобы обратили на него внимание, но буквы так увлеклись игрой, что вовсе не замечали мягкий знак. С одной стороны он подошёл к ним, с другой подбежал, но никак не мог привлечь внимание букв. Тогда он вовсе обиделся и стал мешать им. Не понравилось такое поведение букве Ч, поговорила она со своими подружками и решила сказать мягкому знаку, что они не будут с ним дружить, а будут играть всегда только друг с другом.

Мягкий знак был с очень мягким характером — не умел долго обижаться. Он подумал, что не будет ссорить буквы и вставать между ними, а пойдёт играть с другими буквами, которые точно будут ему рады, а буквы Ч, К, Н, Т пусть дружат дальше. Так и появилось правило ЧК, ЧН и ЧТ пиши без Ъ».

Прослушав данную сказку и ответив на все вопросы по алгоритму, учащиеся смогут безошибочно воспроизвести орфографическое правило и применить его на практике.

## 5. Заключение

Таким образом, проведенное исследование может быть полезно и интересно для учителей при планировании работы по изучению новых орфограмм и для тех, кто хочет повысить уровень своих орфографических навыков.

Использование на первых уроках знакомства с орфографическим правилом предложенного нами метода, вероятно, будет способствовать повышению осознанности при восприятии обучающимися орфограмм. При изучении орфографических правил первоклассникам требуется использование большого количества усилий, поэтому в нашем проекте мы постарались сделать так, чтобы этот процесс был наиболее интересен для детей.

Применение данного метода возможно на многих школьных уроках, главное при этом — учитывать интересы детей, а также возможности использования метода в соответствующих темах.

## Список литературы

1. Богоявленский, Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. — Москва : Просвещение, 1966. — 308с. — Текст : непосредственный.

2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2000. – 310с. – Текст : непосредственный.

3. Львов, М. Р. Правописание в начальных классах / М. Р. Львов. – Тула : ООО Родничок, Москва : ООО Астрель, ООО АСТ, 2001. – Текст : непосредственный.

4. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – Москва : Просвещение, 2012. – 464 с. – Текст : непосредственный.

5. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку / М. Р. Львов. – Москва : Просвещение, 2005. – Текст : непосредственный.

6. Примерная основная образовательная программа начального общего образования от 08.04.2015 г. № 1/15. – Текст : электронный. – URL: <https://mosmetod.ru/files/dokumenty/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya-1.pdf> (дата обращения: 25.01.2022).

Статья получена: 27.01.2022

Статья принята: 10.02.2022

## **THE POSSIBILITIES OF DIDACTIC FAIRY TALES IN THE DEVELOPMENT OF SPELLING SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN RUSSIAN LESSONS IN THE 1ST GRADE**

**P. D. Makhanyok**

Nizhny Tagil state socio-pedagogical institute (branch)  
of the Russian state vocational pedagogical university  
Nizhny Tagil, Russia  
polya\_int@mail.ru

**T. D. Segova**

Nizhny Tagil state socio-pedagogical institute (branch)  
of the Russian state vocational pedagogical university  
Nizhny Tagil, Russia  
segova\_td@mail.ru

*Abstract.* The formation of spelling skills is one of the most discussed topics in the theory and practice of teaching. Researchers testify that the percentage among younger schoolchildren who can detect spelling and apply the spelling rule in practice is quite low. The problem of the research is to find opportunities to use a didactic fairy tale in the development of spelling skills in younger students in Russian language lessons in the 1st grade.

The purpose of the study: to identify and theoretically substantiate the possibilities of didactic fairy tales in the development of spelling skills of younger students in the Russian language lessons in the 1st grade. Based on the study and analysis of psychological and pedagogical literature, the process of developing the spelling skills of younger schoolchildren is considered; studied the potential of fairy tales in elementary school; the possibilities of using didactic fairy tales in the

development of spelling skills in 1st grade students in the Russian language lessons are considered. The methodology and results of diagnosing the level of development of spelling skills in students of the 2nd grade are described; a project was developed for the activities of a teacher in the Russian language lessons to develop spelling skills in students of the 1st grade. The study was conducted on the basis of methods of diagnostics, analysis and generalization of information.

The novelty of the study in comparison with others related in subject matter and purpose lies in the fact that we have theoretically substantiated the effectiveness of using the method we have considered in the development of spelling skills in students of the 1st grade in the Russian language lessons, and also showed on concrete examples its application in the educational activities. This method, when applied correctly, motivates younger students to study spelling in the Russian language and develop their creative potential, which, in turn, significantly improves the quality of the educational process. The practical significance of the work lies in the fact that the developed project can be used by elementary school teachers to develop the spelling skills of younger students in Russian language lessons in grade 1 using didactic fairy tales.

*Key words:* development of spelling skills, didactic fairy tale, written speech, spelling, spelling literacy.

### References

1. Bogoyavlenskiy, D. N. (1966). *Psikhologiya usvoeniya orfografii*. Moskva: Prosveshchenie, 308.
2. Zinkevich-Evstigneeva, T. D. (2000). *Praktikum po skazkoterapii*. Sankt-Peterburg: OOO «Rech'», 310.
3. L'vov, M. R. (2001). *Pravopisanie v nachal'nykh klassakh*. Tula: OOO Rodnichok, Moskva: OOO Astrel', OOO AST.
4. L'vov, M. R. (2012). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nachal'nykh klassakh*. Moskva: Prosveshchenie, 464.
5. L'vov, M. R. (2005). *Metodika obucheniya russkomu yazyku*. Moskva: Prosveshchenie.
6. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya*. (2015). Retrieved from <https://mosmetod.ru/files/dokumenty/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya-1.pdf>.

Submitted: 27.01.2022

Accepted: 10.02.2022

УДК 378.147

## **РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ РАБОТЕ С ЛЮДЬМИ «ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА»**

**Т. Ю. Основина**

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Российского государственного профессионально-педагогического университета  
Нижний Тагил, Россия  
podakatr@yandex.ru

**Н. А. Тарасова**

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Российского государственного профессионально-педагогического университета  
Нижний Тагил, Россия  
nintarasova@yandex.ru

*Аннотация.* Одной из актуальных тем является тема социального образования. В данной статье социальное образование рассматривается как часть социального просвещения населения, формирование у него умения взаимодействовать в социуме. В рамках этого направления осуществляется процесс работы с пожилыми людьми в деятельности «университетов третьего возраста». С точки зрения подготовки бакалавров социальной работы социальное образование выступает как профессиональная деятельность. В данной публикации рассматривается объединение этих направлений, в результате которого происходит всесторонняя подготовка специалистов социальной работы, включающая социальное формирование и социальное научение людей старшего поколения в рамках социальных учреждений, а также освоение студентами необходимых профессиональных компетенций. В статье представлен опыт реализации практико-ориентированного обучения, которое подразумевает внедрение в учебный процесс активных форм обучения и дает возможность студентам осваивать специализированные технологии социальной работы. Реализация образовательного проекта, включает в себя цикл мастер-классов для студентов по освоению социальной технологии арт-терапия с людьми «третьего возраста». Интерактивное обучение в рассматриваемом образовательном проекте реализуется через результативную форму взаимодействия, а именно мастер-класс, позволяющий расширить перспективы взаимного сотрудничества и практической подготовки студентов, обучающихся по направлению социальная работа.

*Ключевые слова:* социальное образование, практико-ориентированное обучение, технология социальной работы, арт-терапия, образовательный проект, мастер-класс, пожилые люди, «университет третьего возраста», подготовка бакалавров социальной работы.

### **1. Введение**

На сегодняшний день одной из наиболее обсуждаемых тем является тема социального образования. Социальное образование рассматривается с точки зрения профессионального, социокультурного, педагогического подходов. В контексте нашей статьи социальное образование можно рассматривать в двух

направлениях как часть социального просвещения населения, формирование у него умения взаимодействовать в социуме в рамках определенного социально-исторического пространства и времени, и как профессиональную деятельность связанную с подготовкой будущих специалистов социальной работы, т. е. социальное образование, направлено на обучение и воспитание личности, сориентированной на профессиональную деятельность в социальной сфере [Самсоненко, 2008, с. 82].

В рамках первого направления происходит обучение и развитие пожилых людей для их успешной адаптации и самореализации в современном обществе. Этот процесс довольно успешно осуществляется в рамках деятельности «университетов третьего возраста». «Университет третьего возраста» – это форма работы с пожилыми людьми, способствующая повышению качества жизни людей старшего поколения, укреплению их душевного и физического здоровья, развитию творческих способностей. Данная форма реализуется через организацию учебных курсов и программ, творческих мастерских, просветительских мероприятий.

Первый университет для людей старшего возраста был основан в 1973 г. в Тулузе профессором Пьером Велла [Барыгин, 2013]. В настоящее время для людей «третьего возраста» разработаны и реализуются образовательные программы, как в нашей стране, так и за рубежом. Наиболее востребованным является социальное и культурно-творческое направление. Социальное направление реализуется через общественную деятельность пожилых людей. Культурно-творческое направление как часть досуговой деятельности направлено на творческое развитие, что стимулирует пожилых людей к участию в образовательных проектах [Высоцкая, 2017, с. 40].

Образование людей старших возрастных групп осуществляется различными учреждениями социального обслуживания. В этом отношении деятельность учреждений социального обслуживания направлена на формирование активного долголетия, культуры образования пожилых людей, организации досуговой деятельности, создание условий для их всестороннего участия в жизни социума, ощущения востребованности их жизненного опыта.

В рамках второго направления социальное образование рассматривается как профессиональная деятельность в области социальной работы, которая реализуется через систему образования. Этому направлению, начиная с 90-х гг. XX в. государство уделяет серьезное внимание, поскольку социальная сфера стала рассматриваться и изучаться как пространство развития социальной жизни и социальной работы. В этой связи началась подготовка специалистов социальной сферы и социальной работы. Высшее социальное образование реализуется на разных уровнях:

- метатеоретическом уровне, который подразумевает изучение общества и роли социальной деятельности в его развитии;
- общенаучный уровень изучает законы развития социальной сферы и социальных групп;
- частнонаучный уровень сосредоточен на подготовке специалистов и овладения необходимыми теоретико-методологическими (универсальными)

общефессиональными и специальными (профессиональными) компетенциями конкретной социальной специальности. Именно последний уровень предусматривает изучение теории и практики социальной работы.

## **2. Материалы и методы**

Интегральный характер социальной работы как профессиональной деятельности предусматривает необходимость мультидисциплинарного характера обучения данному направлению. Для этого основные аспекты социальной работы рассматриваются в контексте разных наук – гуманитарных, социальных, естественнонаучных. Важным является приобретение знаний о человеке, его личностном и социальном развитии и его гармоничном взаимодействии с обществом и природой.

В рамках социального образования происходит объединение этих направлений. С одной стороны осуществляется всесторонняя подготовка специалистов социальной работы, с другой стороны в их профессиональной деятельности реализуется, в том числе и педагогический подход, как компонент процесса образования, включающий социальное формирование и социальное научение личности [Самсоненко, 2008, с. 82] людей старшего поколения в рамках социальных учреждений.

Социальная работа общества и всех его институтов выступает важным фактором в решении социальных проблем пожилых людей, в частности проблем связанных с сокращением приспособительных возможностей организма. Средства достижения этой цели это высвобождение и развитие ресурсов человека и его социального окружения.

Известный шведский специалист профессор Гетеборгского университета Х. Сведнер выделяет пять фаз в деятельности по обеспечению жизненных перемен: формулирование цели, производство знаний, развитие инструментария, работа по осуществлению и работа по развитию [Социальная работа, 2021, с. 184].

Для реализации четвертой и пятой фазы при работе с пожилыми людьми специалисту требуются не только профессиональные знания, но и владение профессиональными технологиями. Следовательно, в основу процесса подготовки бакалавров социальной работы должно быть положено практико-ориентированное обучение. Которое направлено на получение бакалавром социальной работы необходимого профессионального опыта в моделируемой игровой ситуации, и применения его в дальнейшем в конкретных практических условиях социальной работы с пожилыми людьми. Практико-ориентированная технология подразумевает внедрение в учебный процесс активных форм обучения, в частности различные мастер-классы, практикумы, разработку и реализацию социальных проектов, деловые игры, кейс-задания, организацию выставок, участие в конкурсах, конференциях и т.д., в рамках которых осуществляется освоения различных технологий социальной работы.

Практико-ориентированное обучение предполагает развитие у бакалавров социальной работы познавательной, коммуникативной, социальной, аналитической активности. Большинство моделируемых ситуаций, используемых на практических занятиях, формируют метакомпетентности,

позволяющие студентам получать новые знания и компетенции, являющиеся надстройками, необходимыми для развития метапредметных навыков, которые понадобятся бакалавру социальной работы в будущей профессии:

- работать в команде;
- коммуницировать с разными категориями клиентов;
- находить нестандартные пути решения практических задач.

И как следствие этого повысится общий уровень профессиональной компетентности бакалавров социальной работы.

Практико-ориентированное обучение наиболее успешно дает возможность студентам осваивать специализированные технологии социальной работы, например такую как арт-терапия.

Арт-терапия использует невербальный язык искусства для развития личности или ее сохранности, как в случае социальной работы с пожилыми людьми. Арт-терапия основывается на том, что художественные образы способны помочь нам понять самих себя, свою внутреннюю реальность, складывающуюся из наших мыслей, чувств, восприятий и жизненного опыта.

Подготовка специалистов, способных работать в этой области, требует формирования профессиональных навыков их отработки с учетом специфических особенностей клиента. В этом направлении результативно проведение мастер-классов. Мастер-класс как метод обучения арт-терапии, предполагает конкретное занятие по совершенствованию практического мастерства или получению практического опыта, от специалиста в социальной сфере.

При работе в режиме мастер-класса студенты на первом этапе выступают в роли обучаемого, где передача практического опыта идет от специалиста к студентам, а на последующих этапах при работе с пожилыми людьми в контексте «университета третьего возраста» они выступают коучерами.

### **3. Результаты исследования**

На социально-гуманитарном факультете Нижнетагильского филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета доцентами кафедры социальной работы, управления и права канд. ист. наук Н. А. Тарасовой и канд. пед. наук Т. Ю. Основиной в рамках дисциплин профессионального блока реализуется образовательный проект, включающий в себя цикл мастер-классов для студентов с людьми «третьего возраста».

Мастер-классы проводятся в рамках сотрудничества со специалистами социальной сферы и в процессе изучения дисциплин «Технология социальной работы», «Социальное образование». Мастер-классы охватывают разные виды арт-терапии.

Первый блок проекта это направление глинотерапия. Разработана социальная методика «Глина как сенсорная среда реабилитации человека как личности». Основу этого блока составила методическая разработка цикла занятий по глинотерапии для разных категорий клиентов, направленных на реабилитацию человека, испытывающего неуверенность в себе, страхи, агрессию, социальную изолированность, стрессовые ситуации,

психосоматические расстройства и т. д. В рамках данного направления для отработки методов и приемов глинотерапии в работе с клиентами студенты прошли мастер-класс на базе арт-студии «Гончарный двор». Студенты получили опыт работы в технике глинотерапии, которая сопряжена с процессом творчества. И, в конечном продукте своего творения ребята не только воплотили свои идеи, но и проанализировали те позитивные ощущения своего внутреннего мира, которые они испытывали в процессе работы. Все эти наработанные навыки студенты реализуют в работе с клиентами. Данная форма практикумов была апробирована и успешно используется при работе с людьми пожилого возраста на базе Центра «Ветеран», она наиболее результативна и нравится студентам и клиентам.

Второй блок проекта это изотерапия. Целью мастер-класса этого направления является изучение в студии арт-дизайнера Анастасии Миромы технологии создания картин на основе гипсовой мастики, отражающих эмоции человека и способствующие возникновению позитивного настроения. Проведенный мастер-класс направлен на формирование у студентов универсальной компетенции, связанной с использованием арт-терапии как реабилитационной технологии и технологии познания клиента, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в области социальной работы. Отработка навыков данного вида арт-терапии успешно реализовывается студентами на базе Нижнетагильского Дома Учителя с пожилыми людьми, но не утратившими желание к обучению и готовыми участвовать во всех формах реализации программ «университета третьего возраста». Практикум с пожилыми людьми проводится с учетом их геронтологических особенностей. В процессе работы с ветеранами студенты, актуализируют социальное образование «третьего возраста».

Творческий подход, положенный в основу мастер-классов, позволил успешно реализовать процесс взаимодействия с людьми старшего поколения и по третьему блоку музыкотерапия. Это направление представлено в образовательном проекте несколькими формами, в частности «Музыкальная гостиная». Примером такого мастер-класса может служить участие студентов в проведении мероприятия посвященного 100-летию со дня рождения выдающегося советского композитора-песенника Григория Пономаренко. Опыт организации и проведения музыкальных мероприятий со студентами на мастер-классе делились методисты Дома Учителя г. Нижнего Тагила. Это позволило студентам при работе с ветеранами педагогического труда образовательных организаций нашего города в Нижнетагильском Доме Учителя усовершенствовать коммуникативные компетенции, являющиеся важнейшим компонентом профессионализма специалиста социальной работы. Кроме того подобные встречи способствуют расширению кругозора и обогащению знаний студентов об организации досуговой деятельности с людьми старших возрастных групп в рамках социального образования, олицетворяют связь поколений. Досуговая активность, являясь основой программ «университетов третьего возраста», способна выполнять функции оздоровления психики, развития внутреннего мира, расширения

индивидуальной жизненной среды, что является важнейшим условием не только для пожилых людей, но и для молодежи.

Четвертый блок проекта касается организации досуговой деятельности в виде кружковой работы, где технологии арт-терапии реализуются через вид творчества, выбранный пожилым человеком по его желанию. Кружковая работа – одна из активных форм организации деятельности людей пожилого возраста, где они выступают как в роли обучаемых, так и обучающихся. Присутствуя на мастер-классе под названием «Волшебная ленточка» в Центре по работе с ветеранами г. Нижнего Тагила, где были продемонстрированы творческие работы участников – людей «третьего возраста», студенты познакомились с техниками выполнения работ, узнали секреты рукоделия, приняли активное участие в разработке методики реализации технологий арт-терапии через кружковую работу. В процессе мастер-класса студенты общаются со специалистами по социальной работе, руководителями и участниками кружков. Это дает возможность студентам познакомиться, оценить и определить возможности использования данной деятельности в работе с различными категориями населения в будущей профессиональной деятельности. К тому же общение с пожилыми людьми их творчество и жизнелюбие способствует формированию гуманистических личностных качеств студентов выбравших «помогающую» профессию. Все результаты мастер-классов представлены на официальном сайте филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле и социальных учреждений.

#### **4. Обсуждение результатов**

Интерактивное обучение в данном образовательном проекте осуществляется через результативную форму взаимодействия, а именно мастер-класс, позволяет расширить перспективы взаимного сотрудничества и практической подготовки студентов, обучающихся по направлению социальная работа. Интерактивное обучение бакалавров социальной работы должно реализовываться с учетом:

- личного опыта студентов;
- предыдущего опыта участия в мастер-классах в роли «обучаемого» или «обучающего»;
- замотивированности на поиск и усвоение новой информации и опыта.

Интерактивные технологии предполагают развитие у бакалавров социальной работы познавательной, коммуникативной, социальной, аналитической активности. Современная система образования должна развивать интеллект обучаемых, повышать их возможности, обучая их процессу непрерывного самообучения, которое является основой социального образования.

Таким образом, социальное образование понятие многомерное, его можно рассматривать как «фактор, обеспечивающий, наряду с общим образованием, воспроизводство социальной культуры общества, поддержание его целостности и стабильности» (Б. Д. Беспарточный) [Самсоненко, 2008, с. 83], а также как профессиональную деятельность в области социальной работы.

В рамках социальной защиты образование выступает средством позволяющим решить социальных проблем и удовлетворить потребности людей старших возрастных групп. Обучение должно быть направлено на получения опыта управлять своей жизнью, стремление к самостоятельности, творческой активности и долголетию. Для оказания всесторонней помощи пожилым людям осуществляется подготовка бакалавров социальной работы, которая предполагает обучение технологиям работы с пожилыми людьми. В спектр этих технологий попадают технологии социального образования, которые при реализации с пожилыми людьми трактуются как «университет третьего возраста».

### **5. Заключение**

В процесс обучения в вузе студенты приобретают новую профессиональную компетентность и опыт. Для этого успешно реализуется практико-ориентированная технология в обучении, которая дает возможность студентам осваивать специализированные технологии социальной работы. Так, в рамках подготовки бакалавров социальной работы Нижнетагильского филиала Российского государственного социально-педагогического университета успешно реализуется студентам технология арт-терапии в рамках цикла мастер-классов для людей «третьего возраста».

### **Список литературы**

1. Барыгин, М. Е. Обучение пожилых людей в реализации функций социальной защиты /М.Е. Барыгин. – Текст : электронный // Государственное и муниципальное управление в XXI веке: теория, методология, практика. – 2013. – № 7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-pozhilyh-lyudey-v-realizatsii-funktsiy-sotsialnoy-zaschity> (дата обращения: 26.01.2022).

2. Войтович, И. К. «Третий возраст» в классических университетах: Международный опыт и Российская действительность / И. К. Войтович. – Текст : электронный // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2016. – № 8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tretiy-voznrast-v-klassicheskikh-universitetah-mezhdunarodnyy-opyt-i-rossiyskaya-deystvitelnost> (дата обращения: 27.01.2022).

3. Высоцкая, И. В. Сравнительная характеристика содержания образования «университета третьего возраста» в Германии и России / И. В. Высоцкая, В. В. Тихаева, Е. А. Глебова. – Текст : электронный // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. – 2017. – № 4 (36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitel'naya-harakteristika-soderzhaniya-obrazovaniya-universiteta-tretiego-voznrasta-v-germanii-i-rossii> (дата обращения: 26.01.2022).

4. Елютина, М.Э. Арт-технология в социальной работе с пожилыми людьми: социологическое измерение / М. Э. Елютина, С. В. Климова. – Текст : электронный // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Общественные науки. – 2017. – № 3 (43). – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/art-tehnologiya-v-](https://cyberleninka.ru/article/n/art-tehnologiya-v)

sotsialnoy-rabote-s-pozhilymi-lyudmi-sotsiologicheskoe-izmerenie (дата обращения: 27.01.2022).

5. Основина, Т. Ю. Социально-педагогические условия развития креативного потенциала студентов вуза / Т. Ю. Основина. – Текст : непосредственный // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 64-4. – С. 106-109.

6. Основина, Т. Ю. Арт-терапия на основе художественного образа воздушного пространства в профилактике отрицательного эмоционального фона, созданного урбанистическим фактором промышленного города / Т. Ю. Основина, Н. А. Тарасова. – Текст : непосредственный // Горизонты цивилизации. – 2020. – № 1 (11). – С. 197-211.

7. Самсоненко, Л. В. Социальное образование как социокультурный феномен в контексте интеграции личности в общество / Л. В. Самсоненко. – Текст : электронный // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 85. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-obrazovanie-kak-sotsiokulturnyy-fenomen-v-kontekste-integratsii-lichnosti-v-obschestvo> (дата обращения: 27.01.2022).

8. Татаринов, К. А., Куликова, О. В. Аспекты образования пожилых людей / К. А. Татаринов, О. В. Куликова. – Текст : электронный // АНИ: педагогика и психология. – 2020. – № 2 (31). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-obrazovaniya-pozhilyh-lyudey> (дата обращения: 27.01.2022).

9. Холостова, Е. И. Социальная работа: учебник для бакалавров. – 4-е изд., стер. / Е. И. Холостова. – Москва : Дашков и К, 2021. – 612 с. – URL: <https://ibooks.ru/bookshelf/378339/reading> (дата обращения: 27.01.2022). – Текст : электронный.

10. Хохленкова, Л. А. Практико-ориентированное обучение студентов в университете / Л. А. Хохленкова. – Текст : электронный // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – № 2 (35). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannoe-obuchenie-studentov-v-universitete> (дата обращения: 27.01.2022).

Статья получена: 27.01.2022

Статья принята: 10.02.2022

## **IMPLEMENTATION OF SOCIAL EDUCATION IN THE PROCESS OF PREPARING BACHELORS OF SOCIAL WORK WHEN WORKING WITH PEOPLE OF THE «THIRD AGE»**

**T. Y. Osnovina**

Nizhny Tagil State socio-pedagogical institute (branch)  
Russian state vocational pedagogical university  
Nizhny Tagil, Russia  
podakatr@yandex.ru

**N. A. Tarasova**

Nizhny Tagil state socio-pedagogical institute (branch)  
Russian state vocational pedagogical university

Nizhny Tagil, Russia  
nintarasova@yandex.ru

*Abstract.* One of the topical topics is the topic of social education. In this article, social education is considered as part of the social education of the population, the formation of their ability to interact in society. Within the framework of this direction, the process of working with the elderly in the activities of «universities of the third age» is carried out. From the point of view of preparing bachelors of social work, social education acts as a professional activity. This publication discusses the unification of these areas, as a result of which there is a comprehensive training of social work specialists, including social formation and social learning of older people within social institutions, as well as the development of necessary professional competencies by students. The article presents the experience of implementing practice-oriented learning, which implies the introduction of active forms of learning into the educational process and enables students to master specialized technologies of social work. The implementation of the educational project includes a series of master classes for students on the development of social technology art therapy with people of the «third age». Interactive learning in the educational project under consideration is implemented through an effective form of interaction, namely a master class, which allows expanding the prospects for mutual cooperation and practical training of students studying in the direction of social work.

*Keywords:* social education, practice-oriented training, technology of social work, art therapy, educational project, master class, elderly people, «university of the third age», bachelor's degree in social work.

## References

1. Barygin, M. E. (2013). Obuchenie pozhilykh lyudey v realizatsii funktsiy sotsial'noy zashchity. *Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie v XXI veke: teoriya, metodologiya, praktika*, 7. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-pozhilykh-lyudey-v-realizatsii-funktsiy-sotsialnoy-zaschity>.
2. Voytovich, I. K. (2016). «Tretiy vozrast» v klassicheskikh universitetakh: Mezhdunarodnyy opyt i Rossiyskaya deystvitel'nost'. *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve*, 8. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/tretiy-vozrast-v-klassicheskikh-universitetah-mezhdunarodnyy-opyt-i-rossiyskaya-deystvitel'nost>.
3. Vysotskaya, I. V., Tikhayeva, V. V., Glebova, E. A. (2017). Sravnitel'naya kharakteristika sodержaniya obrazovaniya «universiteta tret'ego vozrasta» v Germanii i Rossii. *Vestn. Sam. gos. tekhn. un-ta. Ser. Psikhologo-pedagogich. Nauki*, 4 (36). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitel'naya-kharakteristika-soderzhaniya-obrazovaniya-universiteta-tret'ego-vozrasta-v-germanii-i-rossii>.
4. Elyutina, M. E., Klimova, S. V. (2017). Art-tehnologiya v sotsial'noy rabote s pozhilymi lyud'mi: sotsiologicheskoe izmerenie. *Izvestiya VUZov. Povolzhskiy region. Obshchestvennye nauki*, 3 (43). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/art-tehnologiya-v-sotsial'noy-rabote-s-pozhilymi-lyudmi-sotsiologicheskoe-izmerenie>.
5. Osnovina, T. Yu. (2020). Sotsial'no-pedagogicheskie usloviya razvitiya kreativnogo potentsiala studentov vuza. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*, 64-4, 106-109.

6. Osnovina, T. Yu., Tarasova, N. A. (2020). Art-terapiya na osnove khudozhestvennogo obraza vozdušnogo prostranstva v profilaktike otritsatel'nogo emotsional'nogo fona, sozdannogo urbanisticheskim faktorom promyshlennogo goroda. *Gorizonty tsivilizatsii*, 1 (11), 197-211.

7. Samsonenko, L. V. (2008). Sotsial'noe obrazovanie kak sotsiokul'turnyy fenomen v kontekste integratsii lichnosti v obshchestvo. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena*, 85. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-obrazovanie-kak-sotsiokulturnyy-fenomen-v-kontekste-integratsii-lichnosti-v-obshchestvo>.

8. Tatarinov, K. A., Kulikova, O. V. (2020). Aspekty obrazovaniya pozhilykh lyudey. *ANI: pedagogika i psikhologiya*, 2 (31). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-obrazovaniya-pozhilyh-lyudey>.

9. Kholostova, E. I. (2021). *Sotsial'naya rabota*. Moscow: Dashkov and K. Retrieved from <https://ibooks.ru/bookshelf/378339/reading>.

10. Khokhlenkova, L. A. (2021). Praktiko-orientirovannoe obuchenie studentov v universitete. *ANI: pedagogika i psikhologiya*, 2 (35). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannoe-obuchenie-studentov-v-universitete>.

Submitted: 27.01.2022

Accepted: 10.02.2022

УДК 374.73

## САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ВЗРОСЛОГО: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, КЛАССИФИКАЦИИ, ПРАКТИКИ

**О. Н. Чигинцева**

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования  
«Станция юных техников»  
Новоуральск, Россия  
olga-chiginceva@mail.ru

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема самореализации личности взрослого. Предстоящий анализ современного состояния проблемы самореализации личности взрослого направлен на: выявление философско-антропологической сущности «самореализации»; рассмотрение единства индивидуального и социокультурного аспектов самореализации; обоснование разнообразия видов самореализации; поиск классификаций.

Анализ рассмотренных теорий самореализации личности взрослого и полученные выводы требуют своей проверки на практике. Для этого автор статьи решает применить метод социального проекта. Проведенная практическая работа с людьми серебряного возраста показывает наглядно сущность «самореализации», конкретизирует вид той самореализации, к которой были подготовлены участники курсов по оздоровительной и художественной деятельности; раскрывает динамику общечеловеческих и индивидуальных достижений личности, а именно: самочувствия, самооценки, принятия эстетических принципов, художественного вкуса, музыкальных и изобразительных умений.

*Ключевые слова:* самореализация, личность взрослого, классификации видов самореализации, курсы по оздоровительной и художественной деятельности, здоровый образ жизни.

### 1. Введение

О самореализации говорится во всех древних религиях мира, при этом суть этого процесса описывается как стремление человека к гармонии, единству с миром, желание становиться не отдельной каплей, а каплей в море. В разных религиях используются особые обозначения для «самореализации»: в исламе – «воскресение», в индуизме – «пробуждение», в буддизме – «просветление», в христианстве – «второе рождение».

Идея самореализации имеет давнюю историю в философии. В качестве высшей ценности, самореализация трактуется в древнеиндийской философии (ранняя веданта, Упанишады, VIII-V в. до н.э.) и в памятниках духовной мысли, созданных цивилизацией древнего Китая (даосизм, VI-V в.в. до н. э.). В этих духовных трактатах философско-антропологическая сущность «самореализации» раскрывается древними мыслителями через мифологические представления человека о себе, о своей природе и предназначении.

Современные теории самореализации, основы которых опираются на традиционные антропологические представления, получают наиболее широкое свое развитие в XX в. в западной гуманистической психологии (Ш. Бюлер, К. Гольдштейн, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, В. Франкл) [Маслоу, Дальние

пределы человеческой психики, 2017; Маслоу, Психология бытия, 2003; Маслоу, Мотивация и личность; Мэй, Искусство психологического консультирования, 2013; Мэй, Любовь и воля, 2016; Франкл, Человек в поисках смысла, 2012].

В центре внимания гуманистической психологии – идея человека как индивида и как носителя уникальных характеристик человеческой природы, делающих его высшей ценностью Бытия. Поэтому в основе этих концепций самореализации заложена вера в высокую ценность, индивидуальность и целостность человеческой природы.

## 2. Материалы и методы

Далее обратимся к анализу «самореализации» (англ. «selfrealization»). Этот термин начинается с приставок «сам», «само» (англ. «self»), которые в интегративном виде характеризуют человека как субъекта разностороннего развития своей целостной био-психо-социо-духовной человеческой природы. «Самость», «self», представлена в психологии как направленность, принадлежащая субъекту развития изначально, заданная генетически и в основном постоянная, но также отчасти приобретенная, это: интенциональное ядро, целенаправленность, духовность (Ш. Бюлер), поток переживаний сознания (М. Чиксентмихайи), «то, что я есть» (К. Роджерс), телесно-духовная целостность (Э. Фромм). «Эта целенаправленность ориентирована на исполненность лучших потенциалов, исполненность экзистенции человека», в теории самореализации психолога и философа Ш. Бюлер [Bühler, 1967].

Понятие «самоактуализация» как близкое понятию «самореализация», ввел в науку в 1939 г. немецко-американский физиолог и психолог К. Гольдштейн. К. Гольдштейн подробно рассматривает понятие «самость» и утверждает, что самость несет информацию о лучших потенциалах здорового организма, заложенных в биологической части человеческой природы, генетически заданных и присущих любому живому организму. В более поздних работах К. Гольдштейн перемещает акценты с биологической актуализации на сущностную реализацию человека и называет среди лучших потенциалов следующие: потенциалы сознания, заложенные в психологической части; задатки к деятельности; стратегии проживания жизни и формирования судьбы.

В концепции К. Гольдштейна «самоактуализация» рассматривается как мотивация к развертыванию генетически заданного потенциала, заложенного в биологической природе человека, как главный мотив, определяющий состояние здоровья; как активность биологического процесса, присущего не только человеку, но и любому живому организму. «Самореализация» есть восполнение, или удовлетворение потребности в самоактуализации [Piotrowski, 1959].

Антропологический подход к образованию личности взрослого дает возможность не просто констатировать феномен самореализации, но и придать ему особую значимость для образования личности взрослого. Исходя из обобщений основных идей о сущности самореализации, мы можем объяснить смысл и значение самореализации через функционирование человеческой природы во внешнем мире на протяжении всего жизненного пути.

«Самореализация» предстает как уникальный путь развития человеческой природы, постепенного развертывания, расширения, укрепления ее потенциалов на протяжении всей жизни и на этапе поздней зрелости – это путь гармонизации и раскрепощения человеческой природы, концентрации накопленных ценностей бытия во внутреннем мире человека.

Привлекая антропологические идеи о целостности человека и мира, целостности человеческой природы, отсутствии человекоцентризма в системе «человек в мире», обоснуем единство и равнодействие внутренних и внешних источников самореализации.

Положение первое. Следуя антропологической идее о целостности человеческой природы, источник самореализации находится в ядре «самость». Самореализация есть результат действия внутреннего вектора развития – на протяжении всего жизненного пути.

Условиями движения личности по пути самореализации являются следующие: повышение внутреннего напряжения (А. Маслоу, К. Роджерс); наличие стремления к выражению и развитию своих возможностей и способностей (К. Роджерс); наличие стремления стать тем, кем человек может стать (А. Маслоу); наличие внутренней свободы личности, как осознанной необходимости и ответственного выбора (К. Роджерс, Ж.-П. Сартр, Э. Фромм).

Философ Ж.-П. Сартр, руководствуясь разработанным методом философской антропологии, полагает, что самореализация личности непосредственно связана с совершением экзистенциального выбора и принятия экзистенциальных решений, поэтому условиями ее протекания являются абсолютная свобода и ответственность за совершенные действия. Результатом самореализации является изменение личности, раскрытие ее потенциала.

Индивидуальный аспект самореализации как самовыражения потенциала личности акцентируется отечественным философом Н. А. Бердяевым в работах о назначении человека, о личности, свободе и творчестве [Бердяев, 2019].

Положение второе. Следуя принципу природосообразности, в человеческой природе заложена иерархия потребностей от низших к высшим. Условием развития человеческой природы является интеграция высших (метапотребностей, «потребностей в личностном росте, развитии», «мотивов роста», связанных с тем, чтобы привлечь внимание окружающих к возвышенным или священным аспектам жизни, совместно отпраздновать торжество и радость жизни) и низших потребностей («нужд», связанных с «глубинной биологической природой, изоморфной всему миру природы») [Маслоу, Дальние пределы человеческой психики, 2017, с. 348].

«Сигналы базовых потребностей» более сильные, но все же сигналы метапотребностей тоже могут быть услышаны, а «способность к постижению» «внутренних голосов своего «Я» может развиваться на протяжении всей жизни. Это достигается постепенно, через приобретение опыта общения с «высшими ценностями, или ценностями Бытия», благодаря особым усилиям и помощи образования: «человек начинает искать уединения, учится слушать музыку, ищет общения с хорошими людьми, рвется за город, к природе» [Маслоу, Дальние пределы человеческой психики, 2017, с. 343-351].

Условие самореализации – есть гармония между «самоактуализирующей тенденцией» и «организмическим отслеживающим процессом» (К. Роджерс): «Каждый из нас состоит из двух отдельных частей, отчаянно пытающихся соединиться в одно интегрированное целое, в котором различия между душой и телом, чувствами и интеллектом были бы стёрты» [Роджерс, 2016].

Положение третье. Следуя принципу культуросообразности, как идейного основания антропологического подхода, самореализация есть результат действия внешнего вектора развития – воздействия общества, а личность должна находиться во взаимодействии с окружающим миром. Условием самореализации в социокультурном аспекте являются: устранение экзистенциального вакуума за счет поиска уникального смысла жизни при столкновении с экстремальными жизненными ситуациями (В. Франкл); требование социальной выраженности; свобода во внешнем аспекте. Эту свободу можно рассматривать как демократические свободы в обществе (Э. Фромм, К. Роджерс). Результатом самореализации является внешний результат – создание продукта, продуктивность.

Между организмом и средой существует взаимодействие, о мнении К. Гольдштейна. Человек должен прийти к согласию со средой как потому, что она дает средства для самореализации, так и потому, что она содержит препятствия в форме угроз и давлений, направленных против самореализации. Иногда угроза, исходящая из среды, столь велика, что может «замораживать» поведение. В иных случаях препятствия самореализации могут возникать потому, что в среде не находится тех объектов и условий, которые необходимы для самореализации.

К. Роджерс утверждает, что человек «имеет глубокую потребность во взаимоотношениях» [Роджерс, 2016], и самореализация обусловлена социальными взаимодействиями.

В. Франкл считает, что самореализация способствует нахождению и актуализации внутренних смыслов и ценностей в самых разных внешних проявлениях жизни. В. Франкл призывает учитывать связь человека с миром, в котором он существует: «человек ориентирован скорее не на собственные психические состояния, а на мир, на мир потенциальных смыслов и ценностей, которые, если можно так сказать, дожидаются, чтобы он их воплотил и актуализировал», «самореализация – это следствие и она не может быть объектом стремления. В этом отражается фундаментальная антропологическая истина, что самотрансценденция является одним из существенных качеств человеческого бытия. Только когда человек выходит за пределы себя самого и перестает концентрировать свой интерес, свое внимание исключительно на себе самом, он достигает аутентичного бытия». Самореализация является результатом осуществления того смысла, который человеку дается не изначально, а обретается при жизни (смысл возможен в творчестве, любви, страдании). Самореализация создает стимул к продолжению жизни: «... степень самореализации зависит от числа осуществленных возможностей. ... В любой данный момент времени только один из возможных выборов индивида отвечает требованиям его жизненной задачи. При этом подразумевается, что

вызов каждой жизненной ситуации – вызов ответственности. Человек должен сделать выбор: какие из существующих возможностей он отправит в небытие, а какие реализует, тем самым сохранив их для вечности» [Франкл, 2015].

Положение четвертое. Самоактуализация есть равнодействующая сила двух векторов развития – внутреннего (самосозидания, берущего начало на полюсе «Я») и внешнего (воздействия общества, возникающего на полюсе «мира») (А. Маслоу, В. Франкл, Э. Фромм). Самореализация – есть единство социального и индивидуального.

Гармонизировать противоречие внутренних и внешних факторов развития через категорию деятельности пытаются в своем анализе процесса самореализации зарубежные и российские философы и психологи (М. Чиксентмихайи, Л. Н. Коган, С. Л. Рубинштейн). Условиями самореализации в аспекте равнодействия внутреннего и внешнего векторов развития являются: целостность процесса жизнедеятельности, охватывающего сферу чувств, восприятия, мысли и поведения, которая приводит к цельности функционирования как организма, так и личности (К. Роджерс); поле напряжения между полюсом «Я» и полюсом мира» (В. Франкл); подвижность состояния нормального, здорового организма в ходе достижения согласия со средой и овладения ею благодаря радости (К. Гольдштейн). Продукты самореализации имеют две формы – внешнюю (продукты деятельности) и внутреннюю (личностные качества) (С. Л. Рубинштейн).

Самореализация (самоосуществление) возможна на втором этапе жизненного пути (или онтогенеза) и имеет самое специфически характерное проявление в виде тенденции к расширению жизненной и социальной активности – в зрелости и в виде тенденции к установлению внутреннего порядка – в старости (Ш. Бюлер). К. Гольдштейн убеждает нас в том, что нормальный, здоровый организм – это тот, «в котором тенденция к самоактуализации действует изнутри и который преодолевает сложности, возникающие из-за столкновений с внешним миром, не на основе тревоги, но благодаря радости победы» [Piotrowski, 1959]. Истинная теория развития человека должна рассматривать «поле напряжения между полюсом «Я» и полюсом мира» (В. Франкл).

Проблема самореализации в аспекте единства индивидуального и социального разрабатывается в диссертациях таких отечественных философских исследователей, как: Н. А. Кебина, К. А. Кулик, В. И. Муляр, Н. И. Полубабкина, Г. К. Чернявская, Н. В. Южакова. «Самореализация» понимается как процесс наиболее полного выявления и осуществления личностью своих возможностей, постижения намеченных целей в решении лично значимых проблем, позволяющий максимально полно реализовать свой творческий потенциал. Важны две составляющие самореализации: усилия самого индивида по реализации своего потенциала, творческое отношение к действительности, и общественная среда, как условие и средство для саморазвития [Южакова, 2006].

Психолог Б. Г. Ананьев выдвигает идею о единстве естественного и общественного в структуре человеческого развития и изучает «взрослого

человека» в контексте трех сфер (представитель человеческого рода, индивид, личность) при широком рассмотрении пройденного жизненного пути человека в едином временном контексте его развития (прошлое, настоящее, будущее). Целостность макрохарактеристик человека образуется многообразием способов его бытия – соматическо-органического, нейродинамического, психофизиологического, психологического, субъектно-деятельностного, личностного, уникально-индивидуального.

Такое глубокое изучение человеческой природы и пути ее развития, (самореализации) убеждает в существовании множества видов самореализации.

Многообразие видов самореализации связано с:

– общей (типичной) для всех представителей человеческого рода активной природой человеческой самости (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. В. Галажинский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), общей для всех невозможностью насильно заставить кого-либо реализовать себя (Л. Н. Коган);

– межиндивидуальными различиями между людьми, принадлежащими к наиболее отличным друг от друга восточной и западной культурам; эти «взаимно полярные» культуры имеют «очень глубокие антропологические, а не только социальные и историко-культурные корни, выражаясь в различии психотипов и, возможно, отражая разные варианты сапиентации человека в двух разных и достаточно удаленных друг от друга точках земного шара», как считает крупнейший российский специалист по истории китайской философии А. И. Кобзев;

– межиндивидуальными различиями между людьми;

– внутрииндивидуальными различиями у одного человека (С. Л. Рубинштейн): «каждый человек не только отличен от других, но он сам в различные моменты живёт и действует на различных уровнях и достигает различных высот. И чем больше возможности человека и уровень его развития, тем более значительна бывает иногда амплитуда таких колебаний» [Рубинштейн, 2021, с. 683];

– онтогенезом личности, поэтапным движением на жизненном пути (Ш. Бюлер, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн).

Самореализация личности имеет разные виды, которые могут быть классифицированы по разным основаниям. Виды самореализации, выявленные на основании источника самореализации в деятельности, отражающей смысл жизни, следуя теории Р. А. Зобова и В. Н. Келасьева [Зобов, 2008], следующие: когда источник самореализации находится в самом человеке, то самореализация приобретает форму духовной деятельности (повышение уровня культуры, овладение методами самопознания, самосовершенствования); когда источник самореализации – только во внешних условиях – то формы самореализации – статусные (достижение определенного статуса); поисковые (непрерывный поиск, смена видов деятельности, друзей, интересов, увлечений), накопительские (приобретение и умножение материальных благ и денежных накоплений), престижные (приобретение престижных вещей, занятие престижными видами деятельности, овладение престижными профессиями,

отдых в престижных местах), информационные (приобщение к определенным видам информации); когда происходит гармонизация внутреннего и внешнего факторов развития, то самореализация выступает в форме созидательной деятельности (реализация в разных видах творчества).

Возможно выделить еще несколько видов самореализация личности на следующих основаниях (№ 13 – в разработке И. В. Солодниковой [Солодникова, 2007], № 4–5 – в разработке А. Маслоу [Маслоу, 2019, с. 72–73]):

1) по ведущим социальным практикам – в профессиональной или общественной деятельности, в семье, в повышении образовательного уровня, в поддержании здорового образа жизни, в освоении новых форм досуга;

2) по скорости протекания – традиционную самореализацию, соответствующую «нормативному» расписанию событий жизненного цикла; ускоренную самореализацию, определяемую либо значительным человеческим потенциалом на старте, либо высокой направленностью на достижения; неравномерную, происходящую в одной из областей социальных практик (чаще в профессиональной) в ущерб другим;

3) по самодетерминированности–навязанности самореализации – выбор личности взрослого как свободное выражение своей природы, осуществление высокой мечты о самостроительстве, достаточно трудной и притягательной для приложения собственных усилий или навязанность (например, самореализация, навязанная средствами массовой информации, через престижное потребление в широком смысле);

4) по отношению к продуктам самореализации (творческой (созидательной) деятельности) – любительское, больше концентрирующееся на процессе как таковом, откровенно тянущееся получить от деятельности удовлетворение именно в душе, более характерное для женщин – или профессиональное, больше нацеленное на результат, на достижение, склонное видеть в деятельности – возможность достижения успеха или признания;

5) по отношению к процессу самореализации (стадиям деятельности) – импровизация и вдохновение, доступные и любителям, и профессионалам или тяжелая рутинная работа, детализация творческого продукта и придание ему конкретной предметной формы, доступные только профессионалам.

### **3. Результаты исследования**

Анализ рассмотренных теорий самореализации личности взрослого и полученные выводы требуют своей проверки на практике. Для этого автор статьи решает применить метод социального проекта. В ноябре-декабре 2020 г. проводится устный опрос и анкетирование 60 жителей Новоуральского городского округа в возрасте 60+. По этим результатам заостряются следующие проблемы. Люди серебряного возраста вышли на пенсию, у них выросли собственные дети. Положительно то, что у них появилось много свободного времени, но при этом телесный организм начинает подвергаться старению, накапливаются заболевания. В этом возрасте у многих изменился состав семьи, в результате, многим стала необходима забота со стороны близких и со стороны общества.

Часть пенсионеров (около 10%) начинает склоняться к пассивному ожиданию и примирению с тем, что жизнь медленно угасает – в этом случае старение становится неразрешимой проблемой и сопровождается стойким понижением настроения, прибавлением страхов за свое здоровье, особенно в условиях распространения коронавирусной инфекции. Эти люди консервативно настроены по отношению к принятию самостоятельной позиции в деле самореализации. Можно было предположить, что на этих людей проект окажет, в первую очередь, просветительское, смягчающее и успокаивающее воздействие.

Другая часть пенсионеров (каких оказалось большинство, около 90%) находит в себе силы подойти к своей биографии с новыми, творческими мерками, для них «продолжение жизни» равносильно «продвижению вперед». Для этих людей было запланировано раскрыть весь комплекс способов достижения готовности к самореализации. Когда летом 2021 года проект «Практики здорового образа жизни – для людей серебряного возраста» получает поддержку Фонда президентских грантов, ставится цель – создать условия для успешного проведения комплекса оздоровительных и творческих мероприятий, способствующих самореализации людей серебряного возраста.

#### **4. Обсуждение результатов**

Проект проведен в октябре 2021 г. – январе 2022 г. для людей серебряного возраста (около 60 человек в возрасте 55–80 лет), проживающих в Новоуральском городском округе. На протяжении нескольких месяцев целевая аудитория приобщалась к ведению здорового образа жизни (ЗОЖ) благодаря вниманию и заботе специалистов. В ходе реализации Проекта были проведены следующие мероприятия:

- практический курс по оздоровительной деятельности (лечебная физкультура, йога, массаж);
- практический курс по художественной деятельности (пение, рисование с элементами арт-терапии);
- заключительное мероприятие проекта в форме праздника, который объединил целевую группу проекта в единую команду (торжественное открытие, физкультурные и хоровые выступления, выставка картин и др.).

Участники заполняли первичную анкету (в октябре), которая показала их предрасположенность к оздоровительным и творческим занятиям. Затем заполнили промежуточную анкету (в ноябре), которая показала степень удовлетворенности организацией занятий, и, наконец, итоговую анкету (в декабре), в которой отразилась самооценка полученных знаний и умений.

Благодаря анкетированию, беседам и наблюдению, можно констатировать соответствие теоретических выводов и практических результатов:

- наглядно проявилась сущность «самореализации» людей серебряного возраста как пути гармонизации и раскрепощения человеческой природы, концентрации накопленных ценностей бытия во внутреннем мире человека;

– участники проекта смогли гармонизировать внутренний и внешний факторы развития и почувствовали в себе готовность к самореализации в нескольких видах деятельности;

– различные виды деятельности помогли высвободить и плодотворно использовать огромные энергии, заключенные в самом человеке, оказались способами достижения готовности к самореализации;

– стиль общения на курсах, с целью подготовки взрослого человека к самореализации, основан на идее фасилитации, на понимании, позитивном (эмпатическом) общении геронтолога со взрослым человеком, приводящим к большему пониманию того, что он есть и чем может стать, из приоритета развития общих способностей – над специальными;

– конкретизирован вид той самореализации, к которой были подготовлены участники Проекта, а именно – по источнику самореализации в деятельности, отражающей смысл жизни, это созидательная деятельность, по ведущим социальным практикам – это поддержание здорового образа жизни, освоение новых форм досуга; по скорости протекания – это либо традиционная, либо ускоренная самореализация; по самодетерминированности–навязанности – это выбор личности взрослого; по отношению к продуктам самореализации – это любительская самореализация; по отношению к процессу самореализации – это импровизация и вдохновение;

– раскрыта динамика общечеловеческих и индивидуальных достижений личности, а именно: самочувствия, самооценки, принятия эстетических принципов, художественного вкуса, музыкальных и изобразительных умений;

– люди серебряного возраста, каждый по-своему приняли самостоятельную позицию в деле своего оздоровления и после Проекта продолжают заниматься этими видами деятельности на бесплатной и платной основе, с этими или другими специалистами, в группе или индивидуально, в разных условиях (дома, в одиночестве или совместно с внуками, в саду и т. д.).

Более подробно рассмотреть самореализацию личности взрослого можно на примере изобразительной деятельности. При проведении курса «Давайте рисовать!» участники ознакомились с основами древней философии первоэлементов, или стихий, известной в Греции, Китае, Индии; с произведениями известных художников (Н. К. Рериха, М. Волошина, Р. Кента, М. Чюрлёниса); получили навыки рисования в разных техниках: гуашь (монотипия, мазок, вливание цвета в цвет, набрызг, заливка), пастель, сепия, сангина, уголь (растушка, штрих). Применялись следующие методы: словесные (внутренний настрой, диалог, ассоциации, информационный, составление синквейна), арт-терапевтические методы (в начале некоторых занятий применялась пескотерапия на специальных световых планшетах, прослушивание музыки), практические (упражнение по рисованию мазками, из китайской живописи и каллиграфии, рисование в стиле произведения искусства известного художника, парные композиции). Нескольким участникам Проекта задания, по личному желанию, были представлены дистанционно, свои работы

они высылали регулярно на электронную почту, получая комментарии геронтолога.

Содержание занятий связано с темами Бытия, что отражается в следующих названиях: 1. Свет и тень; 2. Моя душа; 3. Стихия Воды; 4. Стихия Земли; 5. Стихия Огня; 6. Стихия Воздуха; 7. Взаимодействие Стихий; 8. Подготовка работ к итоговой выставке Проекта; 9. Стихия Космоса; 10. Иероглифы. Тестирование.

### **5. Заключение**

Итоговое тестирование на основе теста философа Е. М. Торшиловой, проведенное на последнем занятии (в январе), показало, что большинство участников принимают принципы эстетической модели развития (около 80%) и имеют живописный вкус на уровне среднего (не менее 65%). Передвижная выставка показала достаточный уровень изобразительных умений и стремлений к достижениям в области изобразительной деятельности у более, чем 70% людей серебряного возраста, занимавшихся на курсе «Давайте рисовать!».

### **Список литературы**

1. Бердяев, Н. А. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики / Н. А. Бердяев. – Москва : Амрита, 2019. – 460 с. – Текст : непосредственный.
2. Зобов, Р. А. Человекознание: самореализация человека: учеб. пособ. / Р. А. Зобов, В. Н. Келасьев. – СПб. : СПбГУ, 2008. – 461 с. – Текст : непосредственный.
3. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу / пер. с англ. О. Чекчурина. – СПб. : Питер, 2017. – 347 с. – Текст : непосредственный.
4. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. – К.: Psylib, 2003, 138 с. – Текст: непосредственный.
5. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – СПб. : Питер, 2019. – 478 с. – Текст : непосредственный.
6. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мэй / пер. С. Римский, М. Будынина. – М. : Ин-т общегум. исслед., 2013. – 224 с. – Текст : непосредственный.
7. Мэй, Р. Любовь и воля / Р. Мэй. – М. : Ин-т общегум. исслед., 2018. – 408 с. – Текст : непосредственный.
8. Роджерс, К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – М. : Ин-т общегум. исслед., 2016. – 258 с. – Текст : непосредственный.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : АСТ, 2021. – 960 с. – Текст : непосредственный.
10. Солодникова, И. В. Самореализация личности в зрелом возрасте: социологический анализ: дисс. ... докт. социолог. наук: 22.00.01 / И. В. Солодникова. – М., 2007. – 358 с. – Текст : непосредственный.
11. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Книга по Требованию, 2012. – 366 с. – Текст : непосредственный.

12. Франкл, В. По ту сторону самореализации и самовыражения / В. Франкл. – Текст: непосредственный // Воля к смыслу. – М. : Ин-т общегум. исслед., 2015. – 144 с.

13. Южакова, Н. В. Ценностные основания самореализации личности: социально-философский анализ: автореф. дисс. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Н. В. Южакова. – Архангельск, 2006. – 22 с. – Текст: непосредственный.

14. Bühler, Ch. Zielstreben als Prozesse / Ch. Bühler. – Текст: непосредственный // Psychologische Rundschau. – 1967. – No. 2. – P. 99.

15. Piotrowski, Z. A. Basic Human Motives According to Kurt Goldstein / Z. A. Piotrowski. – Текст: непосредственный // American Journal of Psychotherapy. – 1959. – No. 13. – P. 553.

Статья получена: 27.01.2022

Статья принята: 10.02.2022

## **SELFREALIZATION OF THE PERSONALITY OF ADULT: DEFINITION, CLASSIFICATIONS, PRACTICE**

**O. N. Chigintseva**

The Municipal autonomous institution of additional education

«Station of young technicians»

Novouralsk, Russia

olga-chiginceva@mail.ru

*Abstract.* The article is devoted to the problem of selfrealization of the personality of adult. The methods of textual analysis and general conclusion of the state-of-the-art of the problem of selfrealization of the personality of adult are used to: the detection of philosophical - anthropological essence of the «selfrealization»; the consideration of the «selfrealization» from the of unity of individual and sociocultural aspects; the reasoning of variety of types of selfrealization; search of classifications.

Conclusions, that are received after generalization of the examined theories of selfrealization of the personality, require their own verification in practice. To this effect, the author of the article use the method of social project. Over a period when the practical activity of people in elderly age is arranged, the following conclusion is drawn. Practice shows clearly essence of «selfrealization», makes more concrete the type of selfrealization, for which participants of the health promotion and amateur art activities make ready; disclose dynamics of the universal and individual accomplishments of the personality of adult, such as: general state, self-rating, adoption of aesthetic principles, artistic taste, musical and graphic skills.

*Key words:* selfrealization of the personality of adult, classifications of types of selfrealization, courses in the health promotion and amateur art activities, health life-style.

### **References**

1. Berdyaev, N. A. (2019). *O naznachenii cheloveka. Opyt paradoksal'noy etiki.* Amrita, 460.

2. Zobov, R. A. (2008). *Chelovekoznanie: samorealizatsiya cheloveka: ucheb. posob.* SPb.: SPbGU, 461.

3. Maslow, A. (2017). *Dal'nie predely chelovecheskoy psikhiki*. SPb.: Piter, 347.
4. Maslow, A. (2003). *Psikhologiya bytiya*. K.: Psylib, 138.
5. Maslow, A. G. (2019). *Motivatsiya i lichnost'*. SPb.: Piter, 478.
6. May, R. (2013). *Iskusstvo psikhologicheskogo konsul'tirovaniya*. M.: In-t obshchegum. issled., 224.
7. May, R. (2018). *Lyubov' i volya*. M.: In-t obshchegum. issled., 408.
8. Rodgers, K. (2016). *Stanovlenie lichnosti. Vzglyad na psikhoterapiyu*. M.: In-t obshchegum. issled., 258.
9. Rubinshteyn, S. L. (2021). *Osnovy obshchey psikhologii*. SPb.: AST, 960.
10. Solodnikova, I. V. (2007). *Samorealizatsiya lichnosti v zreлом vozraste: sotsiologicheskii analiz: diss. ... dokt. sotsiolog. nauk: 22.00.01*. M., 358.
11. Frankl, V. (2012). *Chelovek v poiskakh smysla*. M.: Kniga po Trebovaniyu, 366.
12. Frankl, V. (2015). *Po tu storonu samorealizatsii i samovyrazheniya. Volya k smyslu*. M.: In-t obshchegum. issled., 144.
13. Yuzhakova, N. V. (2006). *Tsennostnye osnovaniya samorealizatsii lichnosti: sotsial'no-filosofskiy analiz: avtoref. diss. ... kand. filosof. nauk: 09.00.11*. Arkhangel'sk, 22.
14. Bühler, Ch. (1967). *Zielstrebungen als Prozesse. Psychologische Rundschau*, 2, 99.
15. Piotrowski, Z. A. (1959). *Basic Human Motives According to Kurt Goldstein. American Journal of Psychotherapy*, 13, 553.

Submitted: 27.01.2022

Accepted: 10.02.2022

УДК 159.937

## РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С КОСОГЛАЗИЕМ И АМБЛИОПИЕЙ В ИГРЕ

**О. Е. Викторова**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного  
бюджетного образовательного учреждения высшего образования  
«Кемеровский государственный университет»  
Новокузнецк, Россия  
dol98ka@mail.ru

**Д. В. Четырина**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного  
бюджетного образовательного учреждения высшего образования  
«Кемеровский государственный университет»  
Новокузнецк, Россия  
dchetyr00@gmail.com

*Аннотация.* В данной статье подробно рассмотрено понятие «зрительное восприятие». Автор резюмирует о том, что зрительное восприятие – это психофизиологический процесс, который представлен сложной структурой зрительного образа мира, на основе собранной информации, которая получена с помощью зрительной системы. Дошкольное детство – это период интенсивного развития психических процессов, поэтому фундамент развития зрительного восприятия закладывается именно в возрасте от 3 до 7 лет. Уровень зрительного восприятия является определяющим в успешности овладения когнитивными умениями в данный период. Именно в дошкольном возрасте зрительное восприятие является ведущим способом изучения окружающей действительности. В работе основное внимание останавливается на особенностях развития зрительного восприятия при косоглазии и амблиопии у детей дошкольного возраста. Автор статьи приходит к выводу о том, что зрительное восприятие детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией развивается по общим закономерностям с детьми с нормальным зрением. Однако, в силу ограниченности или же отсутствия полноценного зрения, развитие зрительного восприятия имеет ряд специфических особенностей: фрагментарность и неполнота; сенсорные эталоны отличаются бедностью; трудности при восприятии цвета, формы и величины предмета. Исследование проводилось на основе следующих методов: анализ психолого-педагогической литературы, эксперимент (констатирующий, формирующий); количественный и качественный анализы результатов исследования. В статье доказана целесообразность развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией с использованием разнообразных средств, одним из которых является игра в целом, и её виды: творческая, дидактическая и подвижная. Результаты данного исследования могут быть использованы при проведении коррекционно-развивающего направления работы учителя-дефектолога в дошкольных образовательных учреждениях. Применение игр, направленных на развитие зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией, способствует более эффективному восприятию и запоминанию цвета, формы и величины

предметов, которые позволяют не только зрительно, но и тактильно ощутить свойства изучаемых предметов и их элементов.

*Ключевые слова:* развитие зрительного восприятия, дети дошкольного возраста, игра, косоглазие, амблиопия.

## **1. Введение**

Важность зрительного восприятия и его роль в жизни человека очевидны. Зрительное восприятие характеризуется как сложная система деятельности, включающая сенсорную обработку потока зрительной информации, ее оценку, интерпретацию и категоризацию.

Исследования в области тифлопсихологии раскрывают своеобразие развития детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией, в том числе их зрительного восприятия. Изучению развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с данной патологией посвятили работы [А. М. Витковская, 2010], [Л. А. Дружинина, 2006], [Л. И. Плаксина, 1999], [Е. Н. Подколзина, 2007], и др.

Именно в дошкольном возрасте зрительное восприятие является ведущим способом изучения окружающей действительности. Л. П. Григорьева [Григорьева, 1990] установила негативное влияние косоглазия и амблиопии на развитие познавательных процессов, в том числе зрительного восприятия.

Анализ специальной литературы показал, что недостаточно изучено использование игры в развитии зрительного восприятия детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией. Однако Л. И. Плаксина [Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения), 2003] отмечает, что использование игры способствует развитию зрительного восприятия детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией. Л. И. Плаксиной доказано, что игра способствует восприятию и запоминанию цвета, формы и величины предметов, которые позволяют не только зрительно, но и тактильно ощутить свойства изучаемых предметов и их элементов [Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения), 2003].

## **2. Материалы и методы**

Объектом исследования является развитие зрительного восприятия и его особенности у детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией. Предмет исследования – игра как средство развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.

Нами была поставлена гипотеза: мы предполагаем, что игра будет способствовать развитию зрительного восприятия детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией при учете следующих условий: направленности на развитие зрительного восприятия цвета, формы и величины; включении игры в режимные моменты, свободную деятельность детей.

Задачи:

1. Изучить развитие зрительного восприятия и его особенности у детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.

2. Охарактеризовать игру как средство развития зрительного восприятия детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.

3. Определить исходный уровень развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.

4. Подобрать игры для развития зрительного восприятия детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.

Методы: анализ психолого-педагогической литературы, эксперимент (констатирующий, формирующий); количественный и качественный анализы результатов исследования.

В отечественной психологии восприятие рассматривается как субъективное отражение объективной действительности, как процесс формирования образа этой действительности, который совершается и развивается при взаимодействии субъекта с окружающим миром. Традиционно, в соответствии с тем, какой модальности анализатор участвует в построении перцептивного образа, выделяют пять видов восприятия: зрительное, слуховое, осязательное, вкусовое, обонятельное [Немов, 2003]. Ведущим видом восприятия является зрительное восприятие, так как оно играет важную роль в воспринимаемой человеком информации.

По мнению А. М. Витковской [Витковская, 2010], зрительное восприятие является сложным системным процессом на психофизиологическом уровне, который включает следующие операции: восприятие, кодирование и анализ объекта, его мультимодальную конвергенцию, опознание, оценку значимости объекта, принятие решения.

Н. В. Дубровинская [Дубровинская, 1982] выделяет зрительное восприятие как сложную системную деятельность, включающую сенсорную обработку визуальной информации, оценку, интерпретацию и категоризацию.

К свойствам зрительного восприятия в отечественной психологии относят: предметность, целостность, структурность, константность, избирательность, осмысленность, обобщенность, апперцепцию. [Маклаков, 2012]

Зрительное восприятие характеризуется уровнем сформированности сенсорных эталонов. Сенсорные эталоны – это системы признаков объектов, которые ребенок усваивает и использует при обследовании предметов и выделений их свойств [Маклаков, 2012]:

- восприятие цвета и контраста;
- восприятие формы предметов;
- восприятие величины предметов.

Большую роль зрительное восприятие играет в дошкольном возрасте: создает фундамент для развития мышления; способствует развитию речи, памяти, внимания, воображения. При серьёзном отставании развития зрительного восприятия возможна задержка психического развития у детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией. У детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией возникают затруднения при опознавании рисунков и предметов, так как сенсорные эталоны недостаточно сформированы.

Анализ специальной литературы [Литвак, 2006] об уровне сформированности сенсорных эталонов, позволил определить некоторые особенности у детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в сравнении с их нормально видящими сверстниками. При восприятии цвета у детей с косоглазием и амблиопией отмечены трудности при составлении ряда по насыщенности, определении оттенка. При восприятии формы отмечено, что они различают некоторые плоские фигуры, тогда как объемные формы называют и различают в основном при помощи дефектолога. Также у детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией возникают трудности при соотнесении эталона формы с формой объемных тел и формой предметного изображения, трудности при различении близких форм.

При восприятии величины дети с косоглазием и амблиопией достаточно хорошо составляют ряд по величине, но отмечены трудности при словесном обозначении и соотнесении предметов по следующим параметрам: высота, длина, ширина и толщина. По мнению Л. Б. Осиповой [Дружинина, 2006], Л. И. Плаксиной [Плаксина, 2005], Е. Н. Подколзиной [Подколзина, 2007], у детей с косоглазием и амблиопией затруднено восприятие формы, пропорций, пространственного расположения элементов, составляющих целое.

Косоглазие и амблиопия оказывают негативное влияние на зрительное восприятие, которое проявляется в схематизме, фрагментарности, отрывности. В связи с этим представления детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией о сенсорных эталонах лишены целостности, отличаются бедностью, нечеткостью. [Солнцева, 2006]

В дошкольном возрасте зрительное восприятие ребенка превращается в особую познавательную деятельность, имеющую свои цели, задачи, средства и способы осуществления. Данный переход характерен как детям дошкольного возраста с нормальным зрением, так и с косоглазием и амблиопией.

Л. А. Дружинина [Дружинина, 2006], В. П. Зинченко [Зинченко, 2000] утверждали, что онтогенетическое развитие зрительного восприятия детей дошкольного возраста связано не только с созреванием анатомо-физиологической организации зрительного анализатора, но и с деятельностью, в процессе которой оно реализуется, то есть в игре.

Игра в Федеральном государственном образовательном стандарте рассматривается как один из основных механизмов детского развития, как наиболее важное средство для его социализации. При этом она выступает «на этапе завершения дошкольного образования одним из целевых ориентиров, ребенок должен понимать различные формы и виды игр, различать реальную и условную ситуации, уметь подчиняться разнообразным социальным нормам и правилам». [Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения), 2003]

Л. С. Выготский [Выготский, 1997] полагал, что игру также следует рассматривать с точки зрения реализации в ней потребностей ребенка, того, как игра побуждает его к деятельности. Если не учитывать эти аспекты, то можно чрезмерно интеллектуализировать игру, что и является одной из основных трудностей некоторых теорий игры.

Рассмотрим традиционную классификацию основных игр [Гогоберидзе, 2013]. Творческие игры – это игры, правила которых устанавливаются по ходу игровых действий. К творческим играм относят подражательные (сюжетно-отобразительные, игры-драматизации) и театрализованные игры. Также в данный вид игры входят игры с сюжетами, самостоятельно придуманными детьми: сюжетно-ролевая, режиссерская, игра-фантазирование и игры-проекты.

Сюжетно-ролевая игра – это основной вид игры ребенка дошкольного возраста, ей присущи все основные черты игры в наибольшей полноте. Основным компонентом сюжетно-ролевой игры является сюжет, без него нет как таковой самой сюжетно-ролевой игры. В разделе «Развитие зрительного восприятия» Л. И. Плаксиной не даны примеры игр данного вида.

Д. Б. Эльконин предложил рассматривать в качестве ведущей деятельности дошкольников сюжетно-ролевую игру. Именно в ней создается зона ближайшего развития и по существу через игровую деятельность и движется развитие самого ребенка. Л. И. Плаксина отмечает значимость сюжетно-ролевой игры для формирования психофизического развития обучающихся детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией. [Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения), 2003].

Подвижная игра – это сознательная, активная деятельность ребенка, характеризующаяся точным и своевременным выполнением заданий, связанных с обязательными для всех играющих правилами. При анализе раздела «Развитие зрительного восприятия» программы Л. И. Плаксиной нами не было выявлено игр данного вида.

Дидактическая игра – это развивающая игра, которая создается взрослыми для детей с целью их развития и воспитания. Формирование целостного и полного восприятия мира является важной задачей в развитии познавательной деятельности детей с косоглазием и амблиопией. При обучении таких детей необходимо применять упражнения на формирование способов зрительного восприятия, обследования, выделения в предметном мире качественных, количественных и пространственно-временных признаков и свойств.

Л. И. Плаксина в «Программе специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения)» [Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения), 2003] указывает на то, что за счет использования дидактических игр ребенок с косоглазием и амблиопией постепенно учится различать цвет, форму, величину; учится сравнивать, сопоставлять, классифицировать предметы по разным признакам, овладевает умением выделять отдельные качества, видеть различия предметов, что является необходимым условием для более детального восприятия увиденного. Например, дидактические игры: «Подбери по цвету», «Собери матрешку», «Что больше, что меньше?», «Найди круглые игрушки», «Нарисуй ниточки и ленточки разной длины». Игры разрабатываются, изготавливаются и

проводятся тифлопедагогом и воспитателем с учетом назначений врача-офтальмолога, зрительных нагрузок и цветности.

Большая часть программного материала по развитию зрительного восприятия ведется тифлопедагогом, так как он учит детей, верно, обследовать предметы с помощью зрения и сохранных анализаторов. Он решает данные вопросы с учетом индивидуальных особенностей состояния зрения каждого ребенка с косоглазием и амблиопией. Воспитатель проводит занятия для закрепления пройденного материала. На начальных этапах формирования способов зрительного обследования у детей с косоглазием и амблиопией тифлопедагог, кроме фронтально-групповых занятий, также проводит индивидуальные занятия, где учит не только способам обследования предметов, но и ведет работу по социальной адаптации детей с данными нарушениями.

По направлению «Развитие зрительного восприятия» коррекционно-развивающей работы дошкольных образовательных организаций разрабатываются и включаются именно дидактические игры, так как они решают главные задачи по развитию зрительного восприятия.

С целью доказательства гипотезы было организовано и проведено экспериментальное исследование констатирующего характера на базе МКДОУ «Детский сад № 229», г. Новокузнецка.

Экспериментальная выборка включала в себя 8 детей с косоглазием и амблиопией старшей группы «Радуга». При отборе детей, участвовавших в экспериментальном исследовании, использовались следующие критерии:

- возраст, все дети в возрасте 5–6 лет (старшая группа);
- гетерогенный состав, в эксперименте приняли участие мальчики и девочки;
- структура дефекта: единообразие первичного дефекта и отсутствие сочетанных дефектов.

Опираясь, на выявленные особенности развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией, мы выбрали комплекс методик Е. Н. Подколзиной, направленных на диагностику зрительного восприятия детей данного возраста [Подколзина, 2014].

При подборе диагностической методики зрительного восприятия нами учитывались следующие критерии:

- методики должны соответствовать возрасту детей экспериментальной выборки;
- методики должны быть однозначными, т. е. они должны отражать измерения только тех критериев, которые были выделены в ходе изучения особенностей зрительного восприятия.

### **3. Результаты исследования**

Результаты этих методик помогают выявить, на каком исходном уровне находится развитие показателей зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.

При проведении методики на исследование восприятия цвета дети допускали ошибки при определении предмета в группе того же цвета, что и карточка; неверно называли предложенные цвета. Два человека были инертны и потеряли интерес заданию. В ходе эксперимента мы выяснили, что у детей данной категории преобладает низкий уровень (пять человек) восприятия цвета, далее по частоте следует средний уровень (два человека). Высокий уровень восприятия цвета показал только один ребенок с косоглазием и амблиопией, который не допустил ошибок.

Показатели восприятия формы предмета среди детей распределились следующим образом. При анализе выполнения методики можно сделать вывод, что большинство детей имеют низкий уровень развития восприятия формы. Дети выполняли задания только с помощью тифлопедагога (направляющие вопросы и инструкции). Один человек показал средний уровень развития восприятия формы, остальные семь человек – низкий уровень.

Далее рассмотрим результаты диагностики восприятия величины у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией. Полученные нами данные методики показывают, что восприятие величины у большинства детей искажено (пять человек). Отметим, что дети с косоглазием и амблиопией достаточно хорошо составляют ряд по величине, но отмечены трудности при словесном обозначении и соотнесении предметов по следующим параметрам: высота, длина, ширина и толщина. Два человека показали высокий уровень, остальные дети – низкий уровень.

#### 4. Обсуждение результатов

Проанализировав полученные данные в ходе проведенного констатирующего эксперимента, мы вывели результаты в сводной таблице (см. табл. 1).

Таблица 1 – Сводная таблица результатов исследования зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией (N=8)

№ п/п	Показатели зрительного восприятия	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		Кол.-во человек	%	Кол.-во человек	%	Кол.-во человек	%
1.	Восприятие цвета	5	62,5	2	25	1	12,5
2.	Восприятие формы	7	87,5	1	12,5	0	0
3.	Восприятие величины	6	75	0	0	2	25

Из таблицы видно, что в результате выполнения методики, предназначенной для выявления уровня восприятия цвета: 62,5% детей показали низкий уровень развития данного показателя зрительного восприятия, 25% – средний, 12,5% – высокий уровень. По данным исследования восприятия формы у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией: 87,5% детей показали низкий уровень, 12,5% – средний. Выполнение задания на выявление уровня восприятия величины – 75% детей показали низкий уровень, высокий – 25%.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией действительно наблюдаются низкие показатели развития критериев зрительного восприятия. Нами было выдвинуто предположение, согласно которому эффективным средством развития зрительного восприятия детей исследуемой категории будет выступать игра.

Учитывая вышеизложенное, мы составили комплекс игр по развитию зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией, рассчитанный на три месяца и частично апробировали его. Игры были включены в календарно-тематический план работы по развитию зрительного восприятия.

При проведении игр нами учитывались особенности детей данной категории, возраст, их неустойчивый интерес к игре, бедность и фрагментарность зрительного восприятия, недостаточный уровень речевого сопровождения игровых действий. В соответствии с положениями гипотезы был осуществлен подбор игр, направленных на развитие показателей зрительного восприятия: восприятие цвета, формы и величины.

Так, для развития восприятия цвета мы провели дидактическую игру «Собери корзинку». В ходе игры мы обучали детей группировать предметы по цвету. Дети собирали грибы с разными по цвету шляпками (по три гриба каждого цвета): оранжевый, желтый, красный, синий. Мы выяснили, что у некоторых детей (два человека) возникли трудности с различением красного и оранжевого цвета.

В свободное от занятий время мы вместе с детьми собирали мозаики на тему «День космонавтики». Мы знакомили детей с синим цветом. При сборе мозаики возникали трудности, требовалось больше времени. Также мы фиксировали внимание детей на характерных цветовых свойствах предметов (элементы желтой и синей мозаики).

Для развития восприятия формы предметов мы апробировали игру малой подвижности «Найди свою фигуру». Суть игры заключалась в том, что мы раздали детям предметы разных форм и разложили на полу соответствующие им геометрические фигуры (круг, треугольник, овал, квадрат). Детям нужно было встать возле фигуры схожей по форме данному ему предмета. Ошибку допустили те дети, чьи предметы были овальной формы. Они не различили овал с кругом.

На прогулке мы провели дидактическую игру «Что больше, что меньше?» для развития восприятия величины. Мы находили камни разной величины и демонстрировали их детям. Также была смена задачи: расставить камни по величине от самого большого к самому малому. С данной задачей большинство детей полностью справилось.

Анализируя результаты апробации игр на развитие зрительного восприятия, мы выявили некоторые положительные изменения в уровне развития восприятия цвета, формы и величины у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией. Они стали меньше допускать ошибок по определению сходных по цвету (например, желтый и оранжевый, синий и

фиолетовый), достойной справлялись с заданием выстроить предметы по величине. По-прежнему трудным для детей данной категории является выполнение заданий на определение, различие и соотнесение по форме предметов (а именно, овал и круг, квадрат и прямоугольник, трапеция). Для преодоления данных затруднений требуется длительное время и коррекционно-развивающая работа тифлопедагога, воспитателя.

### **5. Заключение**

Таким образом, можно сделать вывод о положительном влиянии игры на развитие зрительного восприятия детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией при учете выбора игр, направленных на восприятие цвета, формы, величины, при соблюдении санитарно-гигиенических требований к образовательному процессу в специальной дошкольной образовательной организации для детей данной категории.

### **Список литературы**

1. Викторова, О. Е. Зрительное восприятие детей с нарушением зрения : учебное пособие / О. Е. Викторова. – Новокузнецк : МАОУ ДПО ИПК, 2020. – 110 с. – Текст : непосредственный.
2. Витковская, А. М. Особенности организации сенсорного воспитания в дошкольных учреждениях для детей с нарушением зрения : Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушением зрения / А. М. Витковская, В. З. Кантор, Г. В. Никулина. — Москва : ЛОГОС, 2010. – 280 с. – Текст : непосредственный.
3. Выготский, Л. С. Восприятие и его развитие в детском возрасте : лекции по психологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Союз, 1997. – 144 с. – URL: [http://pedlib.ru/Books/2/0425/2\\_0425-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/2/0425/2_0425-1.shtml) (дата обращения: 21.01.2021). – Текст : электронный.
4. Гогоберидзе, А. Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 464 с. – Текст : непосредственный.
5. Григорьева, Л. П. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения : учебно-методическое пособие / Л. П. Григорьева, С. В. Сташевский. – Москва, 1990. – 35 с. – Текст : непосредственный.
6. Дружинина, Л. А. Содержание и методика работы тифлопедагога ДОУ : Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений по курсу «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением зрения» / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – Челябинск : Букватор, 2006. – 113 с. – URL: <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle> (дата обращения: 20.01.2021). — Текст : электронный.
7. Дубровинская, Н. В. Восприятие / Н. В. Дубровинская. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3, № 5. – С. 54-66.
8. Зинченко, Т. П. Когнитивная и прикладная психология / Т. П. Зинченко. – Москва : МПСИ, 2000. – 608 с. – Текст : непосредственный.

9. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих : Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. Г. Литвак. – Санкт-Петербург, 2006. – 336 с. – Текст : непосредственный.
10. Маклаков, А. Г. Общая психология : Учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург, 2012. – 583 с. – Текст : непосредственный.
11. Маршалова, М. В. Особенности зрительного восприятия у дошкольников с нарушением зрения / М. В. Маршалова. – Текст : непосредственный // Дошкольная педагогика. – 2008. – № 5. – С. 28-32.
12. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 томах. Т. 1. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – 4-е изд. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 688 с. – Текст : непосредственный.
13. Никулина, Г. В. Дети с амблиопией и косоглазием : Психолого-педагогические основы работы по развитию зрительного восприятия в условиях образовательного учреждения общего назначения : учебное пособие / Г. В. Никулина, Л. В. Фомичева, Е. В. Артюкевич. – Санкт-Петербург : РГПУ, 1999. – 86 с. – URL: <http://tlib.gbs.spb.ru/dl/5/> (дата обращения: 21.01.2021). – Текст : электронный.
14. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения : Учебное пособие / Л. И. Плаксина. – Москва : РАОИКП, 1999. – С. 39. – Текст : непосредственный.
15. Плаксина, Л. И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. – Москва : РАОИКП, 2005. – 342 с. – Текст : непосредственный.
16. Подколзина, Е. Н. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения / Е. Н. Подколзина. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 3. – С. 35–39.
17. Подколзина, Е. Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения / Е. Н. Подколзина. – Москва : Обруч, 2014. – 72 с. – Текст : непосредственный.
18. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / Л. И. Плаксина. – Москва : Экзамен, 2003. – 173 с. – Текст : непосредственный.
19. Солнцева, Л. И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения / Л. И. Солнцева, В. И. Лубовский. – Текст : непосредственный // Дефектология : научно-теоретический и методический журнал. – 1998. – № 4. – С. 9–15.
20. Солнцева, Л. И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология) / Л. И. Солнцева. – Москва : Классик Стиль, 2006. – 256 с. Текст : непосредственный.

Статья получена: 28.01.2022

Статья принята: 11.02.2022

## DEVELOPMENT OF VISUAL PERCEPTION CHILDREN WITH STRABISMUS AND AMBLYOPIA IN THE GAME

**O. E. Viktorova**

Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kemerovo State University»  
Novokuznetsk, Russia  
dol98ka@mail.ru

**D. V. Chetyrina**

Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kemerovo State University»  
Novokuznetsk, Russia  
dchetyr00@gmail.com

*Annotation.* In this article, the concept of «visual perception» is considered in detail. The author summarizes that visual perception is a psychophysiological process, which is represented by a complex structure of the visual image of the world, based on the collected information that is obtained with the help of the visual system. Preschool childhood is a period of intensive development of mental processes, so the foundation for the development of visual perception is laid at the age of 3 to 7 years. The level of visual perception is crucial in the success of mastering cognitive skills in this period. It is at preschool age that visual perception is the leading way to study the surrounding reality. The paper focuses on the features of the development of visual perception in strabismus and amblyopia in preschool children. The author of the article comes to the conclusion that the visual perception of preschool children with strabismus and amblyopia develops according to general patterns with children with normal vision. However, due to the limitations or lack of full-fledged vision, the development of visual perception has a number of specific features: fragmentation and incompleteness; sensory standards are poor; difficulties in perceiving the color, shape and size of the object. The study was conducted on the basis of the following methods: analysis of psychological and pedagogical literature, experiment (ascertaining, forming); quantitative and qualitative analysis of the results of the study. The article proves the expediency of developing visual perception in preschool children with strabismus and amblyopia using a variety of means, one of which is the game as a whole, and its types: creative, didactic and mobile. The results of this study can be used in carrying out the correctional and developmental direction of the work of a teacher-defectologist in preschool educational institutions. The use of games aimed at the development of visual perception in preschool children with strabismus and amblyopia contributes to a more effective perception and memorization of the color, shape and size of objects, which allow not only visually, but also tactilely to feel the properties of the studied objects and their elements.

*Key words:* visual perception development, preschool children, play, strabismus, amblyopia.

### References

1. Viktorova, O. E. (2020). *Zritel'noe vospriyatie detey s narusheniem zreniya: uchebnoe posobie*. Novokuznetsk: MAOU DPO IPK.
2. Vitkovskaya, A. M. (2010). *Osobennosti organizatsii sensorного vospitaniya v doskol'nykh uchrezhdeniyakh dlya detey s narusheniem zreniya*. Moskva: LOGOS.

3. Vygotskiy, L. S. (1997). *Vospriyatie i ego razvitie v detskom vozraste*. Sankt-Peterburg: Soyuz. Retrieved from [http://pedlib.ru/Books/2/0425/2\\_0425-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/2/0425/2_0425-1.shtml)
4. Gogoberidze, A. G. (2013). *Doshkol'naya pedagogika s osnovami metodik vospitaniya i obucheniya*. Sankt-Peterburg: Piter.
5. Grigor'eva, L. P. (1990). *Osnovnye metody razvitiya zritel'nogo vospriyatiya u detey s narusheniyami zreniya*. Moskva.
6. Druzhinina, L. A. (2006). *Soderzhanie i metodika raboty tiflopedagoga DOU*. Chelyabinsk: Bukvator. Retrieved from <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle>
7. Dubrovinskaya, N. V. (1982). *Vospriyatie*. *Psikhologicheskii zhurnal*, 3(5), 54-66.
8. Zinchenko, T. P. (2000). *Kognitivnaya i prikladnaya psikhologiya*. Moskva: MPSI, 2000.
9. Litvak, A. G. (2006). *Psikhologiya slepykh i slabovidyashchikh*. Sankt-Peterburg.
10. Maklakov, A. G. (2012). *Obshchaya psikhologiya*. Sankt-Peterburg.
11. Marshalova, M. V. (2008). *Osobennosti zritel'nogo vospriyatiya u doshkol'nikov s narusheniem zreniya*. *Doshkol'naya pedagogika*, 5, 28-32.
12. Nemov, R. S. (2003). *Psikhologiya*. Moskva: VLADOS.
13. Nikulina, G. V. (1999). *Deti s ambliopiey i kosoglaziem: Psikhologo-pedagogicheskie osnovy raboty po razvitiyu zritel'nogo vospriyatiya v usloviyakh obrazovatel'nogo uchrezhdeniya obshchego naznacheniya*. Sankt-Peterburg: RGPU. Retrieved from <http://tlib.gbs.spb.ru/dl/5/>
14. Plaksina, L. I. (1999). *Psikhologo-pedagogicheskaya kharakteristika detey s narusheniem zreniya*. Moskva: RAOIKP.
15. Plaksina, L. I. (2005). *Razvitie zritel'nogo vospriyatiya u detey s narusheniem zreniya*. Moskva: RAOIKP.
16. Podkolzina, E. N. (2007). *Razvitie zritel'nogo vospriyatiya u detey s narusheniem zreniya*. *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya*, 3, 35-39.
17. Podkolzina, E. N. (2014). *Tiflopedagogicheskaya diagnostika doshkol'nika s narusheniem zreniya*. Moskva: Obruch.
18. *Programma spetsial'nykh (korrektsionnykh) obrazovatel'nykh uchrezhdeniy IV vida (dlya detey s narusheniem zreniya)*. (2003). Moskva: Ekzamen.
19. Solntseva, L. I. (1998). *Adaptatsiya diagnosticheskikh metodik pri izuchenii detey s narusheniyami zreniya*. *Defektologiya: nauchno-teoreticheskiy i metodicheskiy zhurnal*, 4, 9-15.
20. Solntseva, L. I. (2006). *Psikhologiya detey s narusheniyami zreniya (detskaya tiflopsikhologiya)*. Moskva: Klassik Stil'.

Submitted: 28.01.2022

Accepted: 11.02.2022

УДК 159.9.07

## **КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИИ**

**С. С. Котова**

Российский государственный профессионально-педагогический университет  
Екатеринбург, Россия  
svetlana.kotova@rsvpu.ru

**И. И. Хасанова**

Российский государственный профессионально-педагогический университет  
Екатеринбург, Россия  
irina.hasanova@rsvpu.ru

*Аннотация.* В аспекте изменяющихся социально-экономических условиях наиболее актуальными для психологической науки становятся вопросы, связанные с мобильным управлением карьерой, как одним из ключевых условий, не только профессионального, но и жизненного успеха человека, достижением им вершин профессиональной и личной самореализации при сохранении своего здоровья и жизненного потенциала.

Эффективность профессиональной деятельности, активное управление карьерой во многом зависит от «деятельностно-смыслового единства», заключающегося в совпадении предметно-действенного (выбор адекватной смыслу деятельности) и ценностно-смыслового (формирование жизненных смыслов) аспектов деятельности.

Цель исследования стало изучение теоретико-методологических подходов к определению места карьерных ориентаций в структуре профессиональной направленности персонала организации.

Ведущими методами к исследованию данной проблемы являются: теоретические методы (сравнение, анализ, синтез, конкретизация, обобщение, систематизация, моделирование); психологическое тестирование и методы статистической обработки данных, позволяющие выявить и изучить теоретико-методологические аспекты оценки уровня карьерных ориентаций в структуре профессиональной направленности персонала.

В статье представлены концептуальные положения и теоретико-методологические подходы: системный и деятельностных подходы к изучению личности, концепции профессионального становления личности, а также работы, которые рассматривают роль ценностей, мотивов, в построении карьеры.

Материалы статьи представляют практическую ценность для организационных психологов, специалистов отдела обучения персонала с целью проектирования, коррекции модели оценки, обучения и развития персонала организации.

*Ключевые слова:* профессиональная направленность, ценности, ценностные ориентации, смыслы, мотивация, карьерные ориентации.

### **1. Введение**

Профессионально деятельность, включающая основную форму активности субъекта, занимает особое место среди различных видов деятельности человека. Избирательная активность личности характеризуется совокупностью устойчивых мотивов, склонностями, интересами, ценностными ориентациями и

ценностями, которые являются основными элементами направленности личности.

Профессиональная направленность личности – это, одна из разновидностей общей направленности личности. Однако, профессиональная направленность обладает своей спецификой, особым содержанием, характеристиками. Проблема профессиональной направленности представлена как в отечественных, так и в зарубежных источниках (А. К. Маркова, 2007; Е. А. Климов, 2010, Дж. Холланд и др.).

Эффективность профессиональной деятельности зависит во многом от «деятельностно-смыслового единства», заключающегося в совпадении предметно-действенного и ценностно-смыслового аспектов деятельности.

Проблема изучения ценностей и ценностных ориентаций достаточно широко освещена в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей: К. А. Абульханова-Славской, А. А. Бодалева, Д. А. Леонтьева, А. Маслоу, М. Рокича, С. Л. Рубинштейна, В. Франкла, М. С. Яницкого и многих других. Общие вопросы изучения профессиональных ценностей рассматриваются в трудах Б. Ж. Алиева, С. Н. Капустина, А. С. Каурова, Е. А. Климова, Т. Г. Никуленко, Н. С. Пряжникова, М. Сухорукова.

В современных зарубежных исследованиях, как правило, профессиональные ценности представлены карьерными ориентациями, позволяющими личности достичь собственных профессиональных целей.

На сегодняшний день вопросами изучения карьеры и карьерных ориентаций занимаются: Д. Сьюпер, Д. Тидман, Д. Холл, Э. Шейн, С. В. Шекшня, Е. Г. Молл, Е. Ф. Рыбалко, Н. А. Волкова, Д. М. Иванцевич, А. А. Лобанова и др.

В области организационно-экономической психологии остается актуальным вопрос о профессиональном развитии и продвижении по службе, то есть о карьере. Карьера понимается как сложное социально-психологическое явление, выражающееся в чередовании взлетов и падений профессионального и личностного развития. Как правило, она охватывает все сферы жизни человека и носит нелинейный характер. В психологии карьера рассматривается в аспекте карьерных ориентаций. Карьерные ориентации – ценностные ориентации, интересы, социальные установки, социально обусловленные мотивы деятельности, свойственные человеку. Карьерные ориентации возникают в первые годы карьерного роста, они устойчивы и могут оставаться устойчивыми длительное время.

Карьерные ориентации входят в структуру профессиональной ориентации, но, несмотря на это, остается открытым вопрос о структурном положении карьерных ориентаций и их взаимодействии с другими элементами этой системы, такими как ценности, мотивы и смыслы профессиональной деятельности.

Целью исследования стало изучение теоретико-методологических подходов к определению места карьерных ориентаций в структуре профессиональной направленности персонала организации.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи

исследования:

1. Осуществить теоретико-методологический анализ литературных источников по проблеме профессиональной направленности, карьере и карьерной ориентации личности.

2. Подобрать соответствующие методы и методики согласно логике проведения исследования.

3. Провести диагностику профессиональной направленности и карьерных ориентаций.

4. Проанализировать и интерпретировать данные, полученные в результате диагностики.

Учитывая уровень теоретической и методологической разработанности данной проблемы и ее практическую значимость, был определен объект и предмет исследования.

Объектом нашего исследования является профессиональная направленность персонала организации.

Предметом исследования являются карьерные ориентации в профессиональной направленности персонала организации.

В качестве гипотезы исследования выступили предположения:

– существуют значимые различия в компонентах профессиональной направленности персонала организации в зависимости от должностного уровня (руководители и специалисты);

– карьерные ориентации включены в структуру профессиональной направленности персонала организации, а именно сотрудников технических профессий.

Теоретическая значимость нашего исследования заключается в обосновании выделения структуры компонентов профессиональной направленности на основе профессионально обусловленной структуры личности и изучении ее особенностей, а также определении места карьерных ориентаций в данной структуре.

На основе кластерного анализа были определены четыре основных кластера карьерных ориентаций в структуре профессиональной направленности персонала организации: мотивационно-смысловой, кластер стабильности, ценностно-социальный и ценностно-профессиональный. Именно выявленные выше кластеры являются системообразующими в активном управлении карьерой персонала организации.

Материалы статьи представляют практическую ценность для организационных психологов, специалистов отдела обучения персонала с целью проектирования, коррекции модели оценки, обучения и развития персонала организации.

## **2. Материалы и методы**

В соответствии с поставленными задачами, объектом и предметом исследования, а также, опираясь на выбранные нами теоретические основания для проведения данного исследования, мы использовали следующие методики:

1. Опросник «Якоря карьеры» автор Э. Шейн, предназначен для выявления структуры карьерных ориентаций личности и доминирующей ориентации в

выборе карьеры. Методика состоит из 41 утверждения, которые подлежат оцениванию по 10-бальной шкале и допускает индивидуальное и групповое применение без ограничения времени, при этом длительность выполнения задания не превышает 10–15 минут. Также кроме 9 представленных карьерных ориентаций в рамках данной методики высчитывается показатель, отражающий профессиональную мотивацию участников исследования.

2. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева, позволяет оценить главный источник смысла жизни, который человек может найти либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс), либо в прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни. Методика содержит из 20 пар утверждений, отражающих представление о факторах осмысленности жизни человека.

3. Методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных сферах жизни» Э. Б. Фанталов в модификации А. А. Шарова по изучению профессиональных ценностей. Методика позволяет определить основные внутренние конфликты в системе ценностей личности, вызванные несоответствием значимости и достижимости той или иной ценности, и получить развернутое представление о том, в чем заключаются основные внутренние противоречия личности, и каково их содержание, степень тяжести. В методике используются 12 понятий-значений, заимствованных из методологии Рокича.

4. Для определения профессиональной мотивации была выбрана методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. Реана, позволяющая выявить соотношение между внутренней мотивацией, внешней отрицательной и внешней положительной мотивацией.

В период 2020–2021 года Институтом психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета было проведено эмпирическое исследование с целью определения места карьерных ориентаций в структуре профессиональной направленности персонала организации.

Исследование проводилось на базе ПАО «Уралмашзавод» – ведущем предприятии России по производству оборудования для черной металлургии, энергетической, судостроительной, горнодобывающей, авиационной и строительной промышленности.

В исследовании приняли участие 120 человек – из них 42% руководители (начальники участков) и 58% специалисты (инженеры, технологи, мастера, специалисты ОТК).

Из 120 человек в исследовании приняли участие 68 женщин и 52 мужчины, в возрасте от 19 до 55 лет, со стажем работы от 1 года до 35 лет. При этом 50 участников исследования имеют среднее профессиональное образование, 70 респондентов – высшее образование.

Необходимо отметить, что в исследовании главными критериями, которые легли в основу формирования выборки, являются: уровень образования (не ниже среднего профессионального), наличие возможности развития карьеры для каждого участника исследования в данной организации. Кроме того, сравнение осуществлялось в двух группах испытуемых – специалисты и

руководители.

Проведенное исследование носило индивидуальный характер, т.к. каждый участник работал над предложенными методиками непосредственно на своем рабочем месте. На выполнение данной работы участникам исследования понадобилось от 60 до 120 минут.

### 3. Результаты исследования

Обработка результатов исследования осуществлялась методами математического анализа данных. Статистическая обработка проводилась в программе SPSS 22.0.

Анализ ответов участников исследования и средние значения по шкалам опросника смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева, позволили сделать следующие выводы (рис. 1).

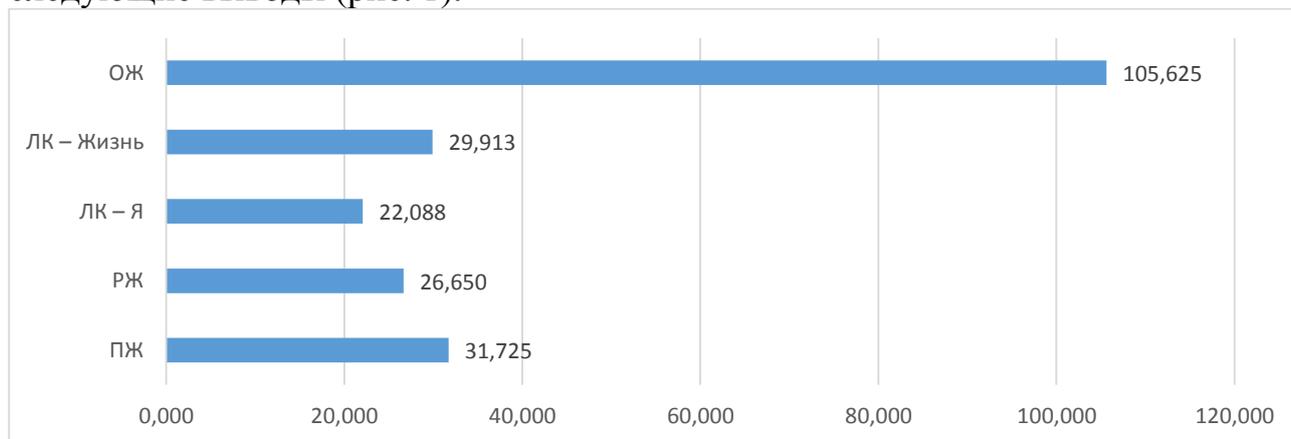


Рис. 1. Гистограмма средних значений результатов диагностики по методике СЖО

1. Результаты по шкале «Цели в жизни» характеризуют наличие или отсутствие в жизни субъекта целей на будущее, придающих жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Низкие результаты по этой шкале, даже при общем высоком уровне осмысленности жизни (ОЖ), будут присущи человеку, живущему сегодняшним или вчерашним днем.

2. Подшкала «Процесс жизни» имеет значение ниже среднего, можно сделать вывод о наличии неудовлетворенности своей жизнью в настоящем; в то же время он может быть наполнен воспоминаниями о прошлом или направлен на будущее. Этот показатель свидетельствует о том, воспринимает ли субъект сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

3. Ответы по шкале «Эффективность жизни» ниже среднего, что может свидетельствовать о неудовлетворенности прожитой частью своей жизни.

4. Локус контроля-жизнь – ниже среднего. Выражен фатализм, убежденность в том, что человеческая жизнь неподвластна сознательному контролю, что свобода эфемерна, что бессмысленно думать о будущем.

В целом, исходя из полученных результатов методики СЖО, можно сделать общий вывод, о том, что респонденты, попавшие в число данной выборки весьма недовольны своей нынешней и прошлой жизнью, они не верят в свои силы и считают, что все в этом мире predetermined, пытаться исправить свое

положение – напрасный труд и ни к чему не приведет. Живут по течению, мирясь с проблемами и трудными ситуациями.

На основе полученных данных теста «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. Реана), можно сделать общий вывод о том, что большая часть респондентов из данной выборки на самом деле увлечены своей трудовой деятельностью, они в той или иной степени имеют возможность реализовать свои навыки и умения от чего процесс работы не является принуждением или ненавистной обязанностью, иными словами работник получает от своей работы достаточное удовольствие и положительные эмоции, что конечно же, не может не сказываться положительно на конечном продукте общего дела (рис. 2).

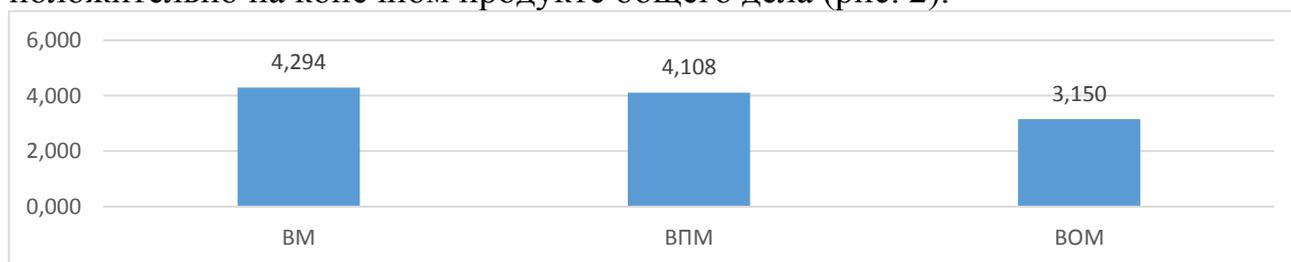


Рис. 2. Гистограмма средних значений результатов диагностики мотивации (методика К. Замфир в модификации А. Реана)

В плюсе с достаточно высоким показателем внешней положительной мотивацией, можно сказать, что респонденты, помимо любви к общему делу соответственно ожидают за свои труды определенную награду, в любых ее проявлениях – грамота или денежное поощрение. Признание или похвала со стороны как в знак подтверждения своего профессионализма для таких людей важный мотивационный фактор.

Результаты диагностики профессиональных ценностей по Методике «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» в адаптации А. А. Шарова, показали следующие результаты (рис. 3):

– по данным шкалы «ценности» можно сделать вывод, что респондентов данной выборки, не сильно волнует по какой специальности они работают и какого содержания будет их труд, для них, прежде всего, важна финансовая сторона, компетентное руководство, а также комфортные условия труда, то есть в первую очередь гигиенические факторы труда;

– сходя из данных шкалы «Доступность», у респондентов данной выборки, можно сказать, есть все возможности работать в комфортных условиях для продуктивного труда, с такими же увлеченными коллегами по привлекательной престижной профессии, но с малым кругом лиц. К сожалению, менее доступным фактом для них является содержание профессиональной деятельности, то есть не всегда люди могут заниматься любимым делом (рис. 4);

– исходя из данных шкалы «Конфликт», можно сказать что у респондентов прежде всего существует потребность в получении за свой труд высокой заработной платы, которая не всегда может удовлетворять запросам.

Так же можно сказать о том, что людей доступны такие возможности как получение определенных социальных льгот и работа по полученной специальности, но они не стоят на данный момент в приоритете. Вместе с тем, можно отметить такой факт, что ценность Возможность карьерного роста находится на втором месте по уровню внутреннего конфликта, то есть является актуализированной и приоритетной (рис. 5).

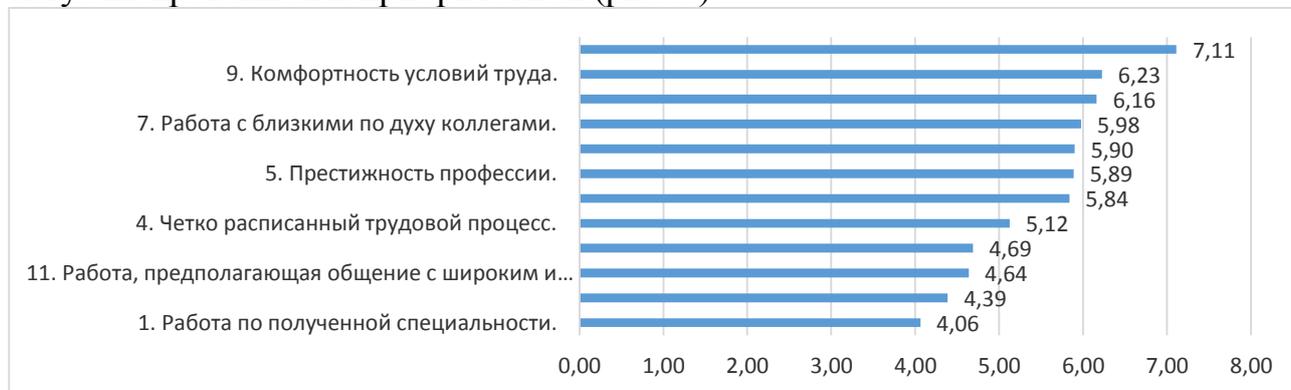


Рис. 3. Гистограмма средних значений результатов диагностики профессиональных ценностей по параметру «Ценность»

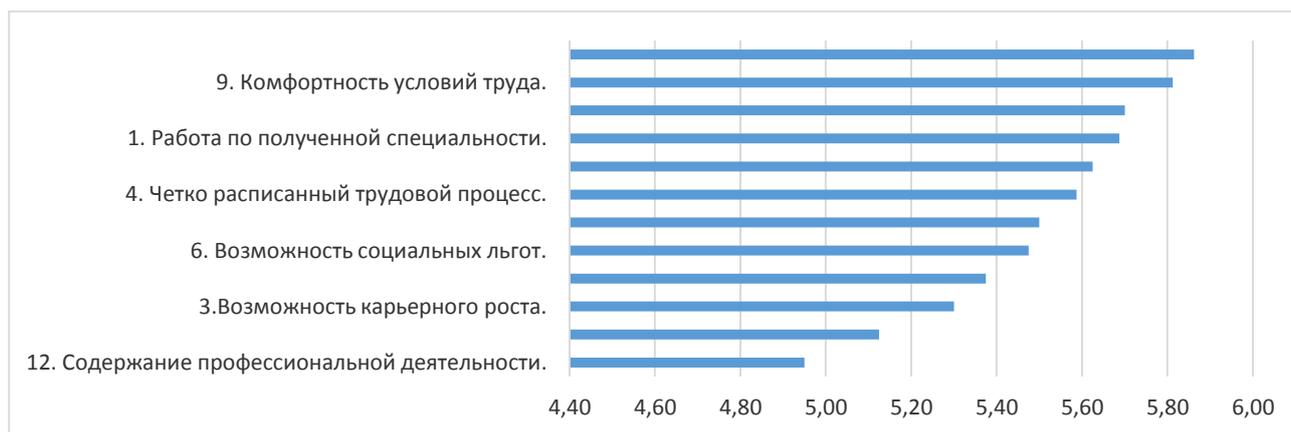


Рис. 4. Гистограмма средних значений результатов диагностики профессиональных ценностей по параметру «Доступность»

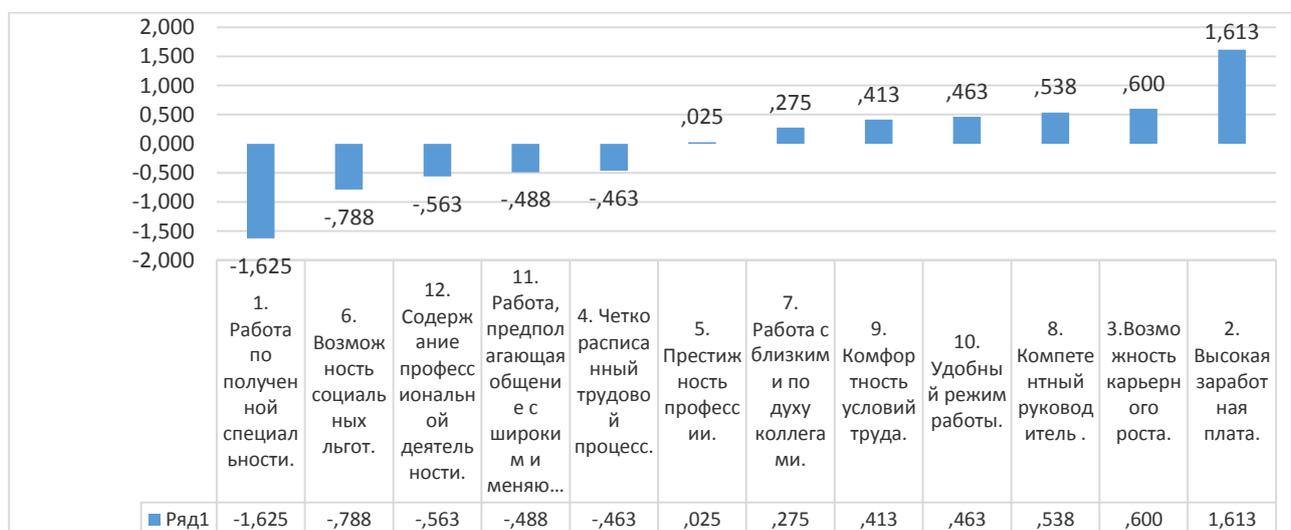


Рис. 5. Гистограмма средних значений результатов диагностики профессиональных ценностей по параметру «Конфликт»

Анализ ответов участников исследования по результатам диагностики карьерных ориентаций (методика Якоря карьеры) позволяют сделать вывод о том, что «профессиональная компетентность» имеет наиболее высокое среднее значение по сравнению с остальными (рис. 6).

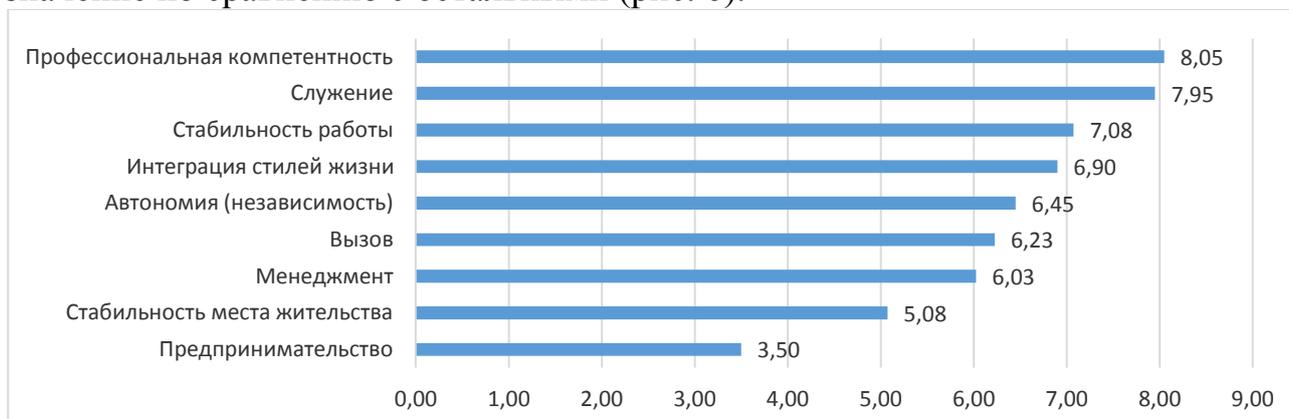


Рис. 6. Гистограмма средних значений результатов диагностики карьерных ориентаций (методика Якоря карьеры)

Участники исследования с такой ориентацией хотят быть мастерами своего дела, они бывают особенно счастливы, когда достигают особого успеха в профессиональной сфере. При этом быстро теряют интерес к работе, которая не позволяет развивать их способности. Они ищут признания своих талантов, что должно выражаться в статусе, соответствующем их мастерству.

Наименее в приоритете стоит шкала предпринимательство. Испытуемые не готовы идти на возможные риски, тратить силы и время на создание своего дела, им лучше находиться в коллективе и заниматься общим делом.

Так же для респондентов очень ценна «стабильность в работе» и «интеграция стилей жизни», то есть сохранение гармонии между сложившейся личной жизнью и карьерой.

На основе полученных результатов четырех методик можно сделать общий вывод о том, что респонденты, попавшие в число данной выборки не довольны нынешним положением дел, своей настоящей, прошлой жизнью. Они не верят в то, что любую ситуацию можно исправить своими силами и даже не пытаются, так как это совершенно напрасный труд, который не может привести ни к чему хорошему априори. Живут по течению жизни, мирясь с проблемами и трудными ситуациями. Они совершенно не готовы идти на возможные риски, тратить силы и время на возможное создание своего личного бизнеса. Им лучше находиться в коллективе, заниматься общим делом, иметь стабильность и гармоничные отношений между карьерой и личной жизнью.

Большая часть опрошенных респондентов имеет в своей трудовой деятельности внутреннюю мотивацию, то есть они действительно увлечены рабочим процессом, который позволяет реализовать в той или иной степени определенные навыки, знания и умения. Очень важна профессиональная компетентность. Испытуемые с такой ориентацией хотят быть мастерами своего дела и всевозможно развивать свои способности. Они ищут признания своих талантов, что непременно должно выражаться в статусе,

соответствующем их мастерству, а положительная внешняя мотивация говорит о том, что человеку хочется получать за свои труды еще и определенные поощрения.

Для респондентов данной выборки самым важным фактором эффективной трудовой деятельности является высокая заработная плата, которая, не соответствует их ожиданиям. Людей, не сильно волнует по какой специальности они работают и какого содержания будет их труд, социальные льготы их так же не важны. Главное для них компетентное руководство, а также комфортные условия труда.

Исходя из данных шкалы «Доступность», можно сказать, что у респондентов есть возможность работать в комфортных условиях для продуктивного труда, с такими же увлеченными коллегами по привлекательной престижной профессии, но с малым кругом лиц. Менее доступным фактом для них является содержание профессиональной деятельности, то есть люди не могут влиять на способы выполнения работая по установленным нормативам, впрочем, это характерно для представителей технических профессий.

У опрошенных респондентов, прежде всего, существует потребность в получении за свой труд высокой заработной платы, которая удовлетворяет запросам. Так же можно сказать о том, что для людей доступны такие возможности как получение определенных социальных льгот и работать по полученной специальности, но они не стоят на данный момент в приоритете.

#### **4. Обсуждение результатов**

Для решения задачи нашего исследования, направленной на выявление различий в компонентах профессиональной направленности сотрудников с разным должностным уровнем, мы использовали непараметрический U-критерий Манна-Уитни.

Сравнение осуществлялось в двух группах испытуемых – специалисты и руководители (представители технических профессий).

Данные сравнения выборки выявили значимые различия между выборками по некоторым шкалам. Результаты сравнительного анализа в подвыборках представлены в Таблице 1. Обратимся к описанию полученных результатов исследования.

Были обнаружены значимые различия по ценности «возможность социальных льгот», данная ценность более выражена у руководителей чем у специалистов, следовательно, руководители более нацелены на получение льгот и привилегий, предоставляемых в компании. Это может быть объяснено тем, что у руководителей более полный социальный пакет, который включает в себя расширенное медицинское страхование, найм жилья с частичной компенсацией и т.д.

Кроме того, существенные различия были обнаружены в наличии такой ценности, как «четко регламентированный рабочий процесс». Эта ценность более доступна специалистам, чем менеджерам. То есть, у руководителей на предприятии нет возможности планировать и планировать свой рабочий график. Руководители чаще специалистов оказываются в ситуации неопределенности, это может быть связано со спецификой деятельности завода:

вся выпускаемая продукция индивидуальна, поэтому уникальные проекты ставят уникальные задачи, приводящие к высокой степени неопределенности для управления.

Таблица 1 – Результаты сравнительного анализа в выборках специалистов и руководителей технических профессий

Показатель	U Манна-Уитни	Уровень значимости	Средний ранг	
			Специалисты	Руководители
Ценность: возможность социальных льгот	591,5	0,046	35,76	46,01
Доступность: четко расписанный трудовой процесс	447	0,0006	48,60	31,08
Доступность: комфортность условий труда	585,5	0,039	35,62	46,18
Конфликт: содержание профессиональной деятельности	570,5	0,0269	35,27	46,58
Стабильность работы	584,5	0,037	45,41	34,80
Интеграция стилей жизни	537,5	0,011	46,50	33,53

Эта тенденция наблюдается и среди специалистов, но на более низком уровне.

Также были обнаружены значимые различия по доступности ценности «комфортность условий труда». У руководителей данная ценность находится на более высоком уровне, чем у специалистов. Это связано с тем, что, безусловно, комфорт труда руководителей находится на более высоком уровне.

Были выявлены статистически значимые различия по внутреннему конфликту ценности «содержание профессиональной деятельности», стоит отметить, что у руководителей данный конфликт более выражен, чем у специалистов. Таким образом, для руководителей характерно рассогласование ценности и доступности содержания выполняемого труда, это может быть объяснено тем, что специфика деятельности руководителей обусловлена многообразием задач и ситуацией неопределенности, что приводит к напряженности. Современный руководитель должен обладать не только узкоспециализированными профессиональными компетенциями, но и «гибкими» транспрофессиональными навыками. В данном случае можно предположить, что этот внутренний конфликт обусловлен этим противоречием.

Различия есть и в карьерной ориентации – «стабильность работы». Таким образом, для специалистов карьерная ориентация - «стабильность работы» более значима, чем для руководителей. Специалисты выбирают для себя горизонтальную карьеру с постепенным развитием профессиональных компетенций, предполагающую работу на одном месте, тогда как карьера менеджеров более вариативна и не требует такой уж большой стабильности, наоборот, в современном мире целесообразно менять место работы для

развития управленческих компетенций, что снижает выраженность карьерной ориентации «стабильность места работы».

Существенные различия выявлены и в карьерной ориентации «интеграция стилей жизни», следует отметить, что данная карьерная направленность более выражена у специалистов, чем у руководителей, то есть для специалистов важно сохранение гармонии между текущей личной жизнью и карьерой. Для людей этой категории карьера должна быть связана с общим стилем жизни, уравнивающим потребности личности, семьи и карьеры. Они хотят, чтобы организационные отношения отражали уважение к их личным и семейным заботам. Выбор и поддержание определенного образа жизни для них важнее, чем достижение успеха в карьере. Карьерный рост может быть привлекательным только в том случае, если он не нарушает привычный образ жизни и среду респондентов. Для них важно, чтобы все было сбалансировано – карьера, семья, личные интересы и т. д.

Подтверждена выдвинутая нами гипотеза о различиях компонентов профессиональной направленности работников разного уровня должности.

Для выявления места карьерных ориентаций в структуре профессиональной направленности применен метод кластерного анализа. Этот метод позволяет выделить структуру внутренних связей переменных и определить определяющие факторы. Использован метод кластерного анализа «Самый дальний сосед», мерой является корреляция Пирсона.

На основе анализа эмпирических результатов была представлена структурная дендрограмма компонентов профессиональной направленности и карьерных ориентаций.

Анализируя дендрограмму, мы выделили четыре основных кластера. Первый кластер содержит все шкалы методики СЖО, то есть все смысловые компоненты, мотивационные компоненты, ценности престижа и лидерства, а также карьерные ориентации самостоятельности и вызова. Этот кластер можно обозначить как мотивационно-смысловой. На основе анализа структурных компонентов и карьерных ориентаций можно сказать, что внутренняя мотивация и осмысленность своей жизни являются основными детерминантами карьерных ориентаций, связанных с преодолением и самостоятельностью в построении карьеры.

Во второй кластер входят ценности заработной платы, рабочего времени и карьерных возможностей, а также такие карьерные ориентации, как стабильность места жительства и интеграция стилей жизни. Мы обозначили этот кластер как кластер стабильности. Он содержит ценности, закрепляющие человека на рабочем месте, и карьерные ориентации, стабилизирующие профессиональную жизнь. Также можно отметить, что величина заработной платы, расположенная в данном кластере, говорит о стабилизирующем эффекте, а не о мотивационном.

Третий кластер составляют такие ценности, как комфортность условий труда, работа с коллегами-единомышленниками, а также карьерные ориентации: служение, стабильность работы и предпринимательство. Этот

кластер мы обозначили как ценностно-социальный и он определяет фиксацию человека на рабочем месте через социальную сферу.

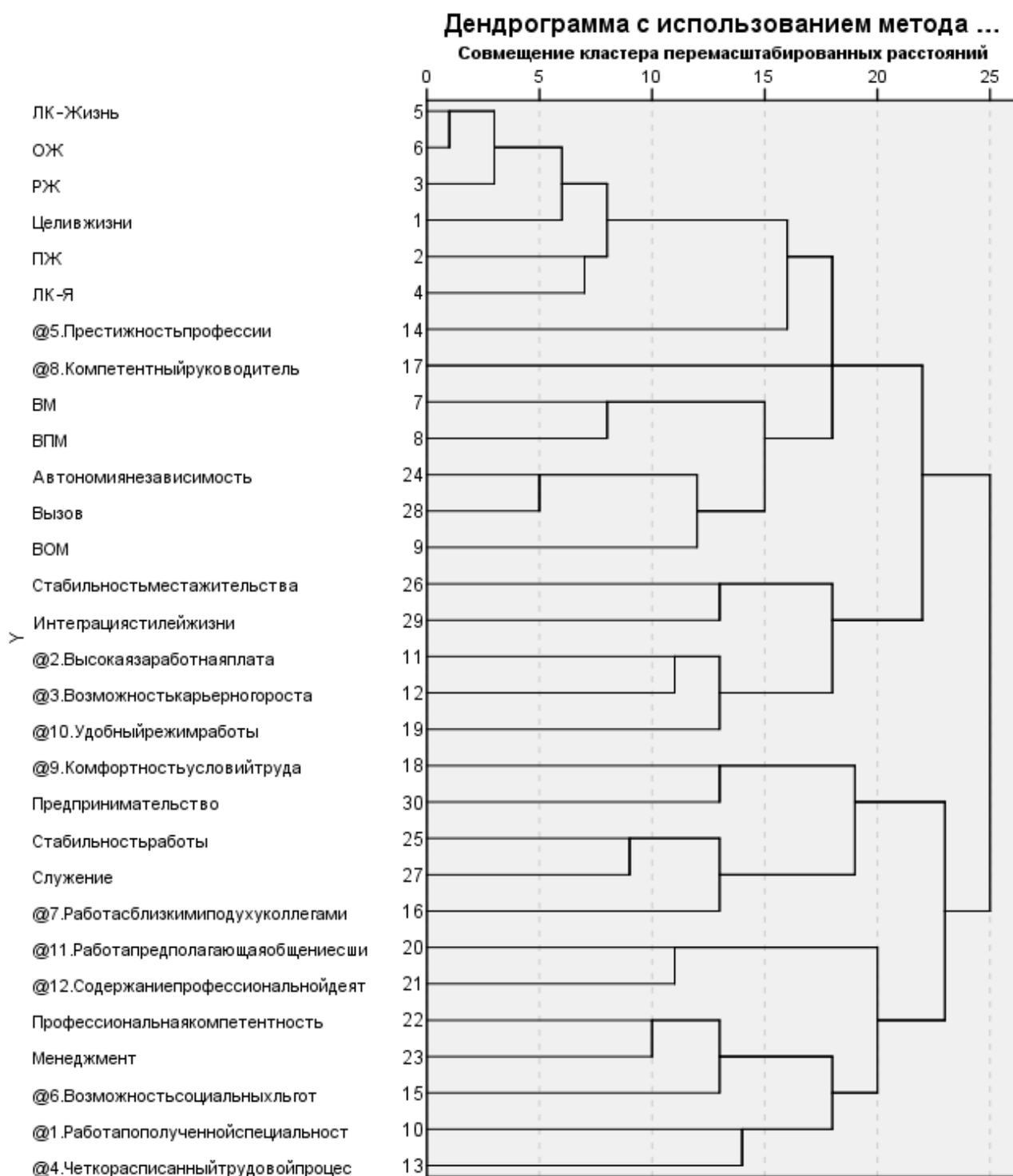


Рис. 6. Дендрограмма результатов кластерного анализа

Четвертый кластер представлен такими ценностями, как работа по приобретаемой специальности, содержание профессиональной деятельности, социальные блага и общение, а также четко выраженный рабочий процесс, а карьерные ориентации представлены управленческой и профессиональной компетенцией. Этот кластер мы назвали ценностно-профессиональным, и он

определяет организацию и осуществление собственной профессиональной деятельности.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась – карьерные ориентации входят в структуру профессиональной направленности и определяются ценностными, мотивационными и смысловыми характеристиками.

В связи с этим, в настоящее время, большой интерес может представлять исследование проблемы выявления карьерных ориентации и определения их места в структуре профессиональной направленности персонала организации.

## **5. Заключение**

Теоретико-методологический анализ показал, что в научной литературе существует множество подходов к исследованию феноменов: карьерные ориентации, профессиональные ценности, смыслы, профессиональная направленность персонала организации в контексте проектирования внутриорганизационной карьеры.

Мы можем выделить два основных подхода к изучению карьеры, представленные в работах различных исследователей: в первом подходе карьера рассматривается как социальная модель продвижения (Сьюпер, 2013; Климов, 2010; Кирт, 2000); во втором – как внутренний процесс реализации личностного потенциала (Шейн, 2010; Мак-Клеланд, 2007; Фармер, 2017; Хасанова & Котова, 2019; Kotova & Hasanova, 2018). Профессиональные ценности и карьерные ориентации личности лежат в основе проектирования карьеры, которая нередко понимается исследователями как процессы профессионального самоопределения, как развитие личности, связанное с реализацией профессионально-личностного потенциала, как форма самореализации личности, как активность человека в профессиональной деятельности.

Полученные в ходе исследования данные о месте карьерных ориентаций в структуре профессиональной ориентации руководителей данной организации доказывают, что для большинства респондентов характерна внутренняя мотивация на свою трудовую деятельность, сам рабочий процесс выступает как ценность, который позволяет реализовать в той или иной степени определенные навыки, знания и умения. А также в качестве ценности для них выступает профессиональная компетентность, статус, соответствующий их мастерству, а положительная внешняя мотивация говорит о том, что человеку хочется получать за свои труды еще и определенные поощрения.

А для специалистов данной группы самым важным фактором эффективной трудовой деятельности является высокая заработная плата, которая, по их мнению, не соответствует их ожиданиям. Специалистов, не волнует по какой специальности они работают и какого содержания будет их труд, социальные льготы им так же не важны. Главными мотиваторами их трудовой деятельности выступает компетентное руководство, а также комфортные условия труда.

Результаты сравнительного анализа выявили значимые различия карьерных ориентаций в ценностном компоненте профессиональной направленности в группах руководителей и специалистов.

На основе кластерного анализа были определены четыре основных кластера карьерных ориентаций в структуре профессиональной направленности персонала организации: мотивационно-смысловой, кластер стабильности, ценностно-социальный и ценностно-профессиональный. Выявленные выше кластеры могут выступать в качестве ориентира при создании программ оценки, мотивации и развития персонала. Таким образом, выводы и результаты исследования являются основой для актуализации значимости личностных предикторов проектирования многовариативной внутриорганизационной карьеры.

### Список литературы

1. Анцыферова, Л. И. Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой, В. Н. Дружинина. – М., 2018. – Текст : непосредственный.
2. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2015. – 320 с. – Текст : непосредственный.
3. Бизюкова, И. В. Кадры управления: подбор и оценка / И. В. Бизюкова. – М. : Экономика, 2010. – 152 с. – Текст : непосредственный.
4. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения. – М. : Смысл; Академия, 2016. – 336 с. – Текст : непосредственный.
5. Горностай, П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности. – Киев : Интерпресс, ЛТД, 2012. – 312 с. – Текст : непосредственный.
6. Zavodchikov, D. P., Manyakova, P. O. Relationship of self-regulation and personal professional perspective of students // The Education and science journal. – 2018. – 20(1). – С. 116-135. – Текст : непосредственный.
7. Зелинский, С. Э. Диагностический инструментарий оценки управленческой компетентности государственных служащих // Вопросы управления. – 2015. – № 6 (18). – С. 13–34. – Текст : непосредственный.
8. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2010. – 512 с. – Текст : непосредственный.
9. Koch, I. A., Orlov, B.A. Values and professional identity of student-age population // The Education and science journal. – 2020. – 22(2). – С. 143-170. – Текст : непосредственный.
10. Хасанова, И. И. Формирование транспрофессиональных компетенций педагогов профессиональной школы в условиях непрерывного образования / И. И. Хасанова, С. С. Котова. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование: теория и практика реализации: материалы II Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2019. – С. 168–171.
11. Шейн, Э. Организационная культура и лидерство: Построение. Эволюция. Совершенствование / Э. Шейн. – СПб.: Питер, 2010. – 336 с. – Текст : непосредственный.

12. Bandura, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change / A. Bandura. – Текст : непосредственный // Psychological Review. – 1977. – № 84. – P. 191-215.

13. Betz, N. E. The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men / N. E. Betz, G. Hackett. – Текст : непосредственный // Journal of Counselling Psychology. – 2015. – № 28. – P. 399–410.

14. Garanina, Z. G. The Role of Self-Attitude in the Personal and Professional Development of High School Students / Z. G. Garanina, S. I. Balyaev, M. S. Ionova. – Текст : непосредственный // The Education and science journal. – 2019. – № 21(1). – P. 82-96.

15. Dorozhkin, E. M. Research and educational panorama of modernization of training teachers of continuous vocational education / E. M. Dorozhkin, E. F. Zeer, V. Y. Shevchenko. – Текст : непосредственный // The Education and science journal. – 2017. – № 1. – P. 63–81.

16. Doty, M. S. Comparison of the concurrent validity of Holland's theory for men and women in an enterprising occupation / M. S. Doty, N. E. Betz. – Текст : непосредственный // Journal of Vocational Behavior. – 2018. – № 15. – P. 207–216.

17. Evplova, E. V. Social characteristics of personal and corporate competitiveness of future specialists: results of sociological research / E. V. Evplova. – Текст : непосредственный // The Education and science journal. – 2019. – № 21(2). – P.132–154.

18. Sadovnikova, N. O. Specifics of defense and coping behavior among teachers experiencing a professional identity crisis / N. O. Sadovnikova, T. B. Sergeeva, S. S Kotova, I. I. Khasanova, V. A. Domoratskaya. – Текст : непосредственный // International Journal of Engineering & Technology. – 2018. – № 7. – № 2.13. – P. 36–40.

Статья получена: 31.01.2022

Статья принята: 14.02.2022

## **CAREER ORIENTATIONS IN THE STRUCTURE PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE STAFF ORGANIZATIONS**

**S. S. Kotova**

Russian state vocational pedagogical university  
Yekaterinburg, Russia  
89193885388@mail.ru

**I. I. Khasanova**

Russian state vocational pedagogical university  
Yekaterinburg, Russia  
irina.hasanova@rsvpu.ru

*Annotation.* In the aspect of dynamic socio-economic conditions, problems related to active career management, as one of the key conditions for not only professional, but also life success of a person, achieving maximum professional and personal self-realization while maintaining health and life, become relevant for psychological and pedagogical science. potential.

The effectiveness of professional activity and career management largely depends on the “activity-semantic unity”, which consists in the coincidence of the subject-effective (choice of an activity that is adequate to the meaning) and value-semantic (formation of life meanings) aspects of activity.

The purpose of the study presented in the article was to study theoretical and methodological approaches to determining the place of career orientations in the structure of the professional orientation of specialists in technical professions.

The leading methods for studying this problem are: theoretical methods (comparison, analysis, synthesis, concretization, generalization, systematization, modeling); psychological testing and methods of statistical data processing, allowing to identify and study the theoretical and methodological aspects of assessing the level of career orientation in the structure of the professional orientation of personnel.

The article presents the conceptual provisions and theoretical and methodological approaches: systemic and activity approaches to the study of personality, the concept of professional development of the personality, as well as works that consider the role of values, motives, in building a career.

The materials of the article are of practical value for organizational psychologists, specialists of the personnel training department for the purpose of designing, correcting the assessment model, training and development of the organization's personnel.

*Keywords:* professional orientation, values, value orientations, meanings, motivation, career orientations.

## References

1. Antsyferova, L. I. (2018). *The psychological content of the «subject» phenomenon and the boundaries of the subject-activity approach // The problem of the subject in psychological science.* Moscow.
2. Bandura, A. (2015). *Social learning theory.* St. Petersburg: Eurasia.
3. Bizyukova, I. V. (2010). *Management personnel: selection and evaluation.* Moscow: Economics.
4. Gordeeva, T. O. (2016). *Psychology of achievement motivation.* Moscow: Meaning; Academy.
5. Ermine, P. P. (2012). *Personality and role: Role approach in the social psychology of personality.* Kiev: Interpress, LTD.
6. Zavodchikov, D. P., Manyakova, P. O. (2018). Relationship of self-regulation and personal professional perspective of students. *The Education and science journal, 20(1), 116-135.*
7. Zelinsky, S. E. (2015). Diagnostic tools for assessing the managerial competence of civil servants. *Management Issues, 6(18), 13–34.*
8. Klimov, E. A. (2010). *Psychology of professional self-determination.* Rostov-n/D.: Phoenix.
9. Koch, I. A., Orlov, B. A. (2020). Values and professional identity of student-age population. *The Education and science journal, 22(2), 143-170.*
10. Khasanova, I. I. (2019). Formation of transprofessional competencies of teachers of a professional school in conditions of continuous education. *In the*

*collection: continuing education: theory and practice of implementation materials of the ii international scientific and practical conference. Yekaterinburg, 168–171.*

11. Shane, E. (2010). *Organizational culture and leadership: Building. Evolution. Improvement.* SPb.: Peter.

12. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

13. Betz, N. E. (2015). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counselling Psychology*, 28, 399–410.

14. Garanina, Z. G., Balyaev, S. I., Ionova, M. S. (2019). The Role of Self-Attitude in the Personal and Professional Development of High School Students. *The Education and science journal*, 21(1), 82-96.

15. Dorozhkin, E. M., Zeer, E. F., Shevchenko, V. Y. (2017). Research and educational panorama of modernization of training teachers of continuous vocational education. *The Education and science journal*, 1, 63–81.

16. Doty, M. S., Betz, N. E. (2018). Comparison of the concurrent validity of Holland's theory for men and women in an enterprising occupation. *Journal of Vocational Behavior*, 15, 207-216.

17. Evplova, E. V. (2019) Social characteristics of personal and corporate competitiveness of future specialists: results of sociological research. *The Education and science journal*, 21(2), 132-154.

18. Sadovnikova, N. O., Sergeeva, T. B., Kotova, S. S., Khasanova, I. I., Domoratskaya, V. A. (2018). Specifics of defense and coping behavior among teachers experiencing a professional identity crisis. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(2.13), 36–40.

Submitted: 31.01.2022

Accepted: 14.02.2022

УДК 159.9.07

## УЧЕБНЫЙ КУРС «ПСИХОЛОГИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ»: ОЖИДАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

С. А. Лысуенко

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Российского государственного профессионально-педагогического университета  
Нижний Тагил, Россия  
slysuenko@rambler.ru

*Аннотация.* Организация профориентационной работы со старшеклассниками в общеобразовательной организации и ее содержание ориентированы, прежде всего, на то, чтобы подготовить молодых людей к жизни, к труду, научить сознательно и ответственно планировать и осуществлять выбор профессионального пути. В статье представлены результаты опроса учеников старших классов, проведенного с целью определения их ожиданий от реализации учебного курса «Психология самоопределения». Данный курс является частью реализации профориентационной работы с личностью, находящейся на этапе профессионального выбора. Данные, полученные в процессе опроса, были организованы, обработаны и проинтерпретированы с применением математических методов. Было установлено, что, несмотря на то, что большая часть опрошенных уже имеет представление о том, в какой профессиональной сфере они хотели бы реализоваться как специалисты, запрос со стороны старшеклассников в помощи выбора профессии остается актуальным. Также, установлен еще ряд основных потребностей, которые хотелось бы удовлетворить старшеклассникам в процессе изучения курса «Психология самоопределения»: определение индивидуальных интересов, склонностей и индивидуальных особенностей, которые необходимо учесть при выборе профессии; знакомство с условиями обучения в вузе/колледже, а также особенностями студенческой жизни. Доказана связь между потребностью в помощи выбора профессии и потребностями в определении индивидуальных интересов и склонностей, а также личностных особенностей. Результаты опроса, а также их интерпретация позволили сделать вывод о том, что знание индивидуального профессионально-личностного потенциала позволит молодым людям, по их мнению, совершить тот профессиональный выбор, который повышает шансы их дальнейшей самореализации.

*Ключевые слова:* профессиональный выбор, профориентация, старшеклассники, мир профессии и рынок труда, «Психология самоопределения».

### 1. Введение

Профориентационная работа в образовательной организации любого типа, начиная с дошкольной образовательной организации и заканчивая образовательной организацией высшего образования, в качестве своей стратегической цели определяет формирование субъекта самоопределения, в соответствии с этапом профессионального становления личности. Так в возрасте 12–16 лет у молодых людей появляются и формируются профессиональные намерения, встает вопрос о выборе профиля обучения, пути профессионального образования и профессиональной подготовки, происходит учебно-профессиональное самоопределение [Зеер, 2006, с. 91]. Учитывая это,

организация профориентационной работы со старшеклассниками в общеобразовательной организации и ее содержание ориентированы, прежде всего, на то, чтобы подготовить молодых людей к жизни, к труду, научить сознательно и ответственно планировать и осуществлять выбор профессионального пути. Другими словами, важно взаимодействовать со старшеклассниками, как с оптантами – людьми, находящимися в ситуации профессионального самоопределения. В свою очередь, важно понимать, что оказавшись в ситуации профессионального самоопределения, у молодого человека возможно возникновение такого затруднения, как неумение разобраться в себе или же отсутствие привычки разбираться в своих личных качествах, что может привести к невозможности достижения намеченных целей, в том числе и профессиональных [Климов, 1990, с. 128–134].

Несмотря на то, что профориентация была и остается неотъемлемым элементом отечественной школы, в условиях изменяющегося рынка профессий и рынка труда, все сложнее становится подготовить молодых людей к совершению одного из самых важных выборов в их жизни – выбора профессионального. Сегодня в школах сохраняются как советские традиции профориентации (где-то это шефские формы профориентации, где-то межшкольные учебно-производственные комбинаты, тематические классные часы или консультации психологов, встречи с представителями профессий и экскурсии на предприятия), так и применяются новые подходы профориентации школьников, среди которых организация участия учеников в проектах ранней профориентации «Билет в будущее» и «Проектория» [Абрамова, Немировский, 2020].

На наш взгляд, независимо от того, каким образом организована в школе профориентация с учениками старших классов, важным будет являться определение потребностей самих оптантов, важно услышать от них, что является важным и актуальным для них именно сегодня, тогда, когда они стоят на пороге профессионального выбора. К сожалению, не всегда содержание профориентационной работы в школе ориентировано на учет личных интересов профессионально самоопределяющихся молодых людей [Ковалевич, 2012]. И все это несмотря на то, что интересы обучающихся в рамках взаимодействия «обучающийся – образовательное учреждение» важный ориентир любой образовательной организации, реализующей профориентационную деятельность [Чичулина, 2019].

## **2. Материалы и методы**

С целью определения ожиданий учеников старших классов от реализации учебного курса «Психология самоопределения» в сентябре 2021 г. был проведен анкетный опрос, в котором приняли участие 44 ученика 10-ых классов. Возраст респондентов составил 15–16 лет, среди них 23 – юноши и 21 – девушки. В качестве инструмента исследования была разработана и использована анкета, включающая в себя вопросы открытого и закрытого типа, ответы на которые позволили сформировать представление о том, нуждаются ли старшеклассники в помощи осуществления своего профессионального выбора и в чем она (помощь) может заключаться. Количественный и

качественный анализ полученных результатов был выполнен в программе SPSS Statistics 26.0 с применением статистических методов обработки данных [Наследов, 2008].

### 3. Результаты исследования и их обсуждение

Так отвечая на первые два вопроса анкеты, школьники обозначили наличие или отсутствие решения, связанного с ближайшей жизненной перспективой. Речь идет об индивидуальном выборе профессиональной сферы, в которой молодым людям хотелось бы реализоваться и профессиональной образовательной организации, где возможна соответствующая подготовка (рис. 1).

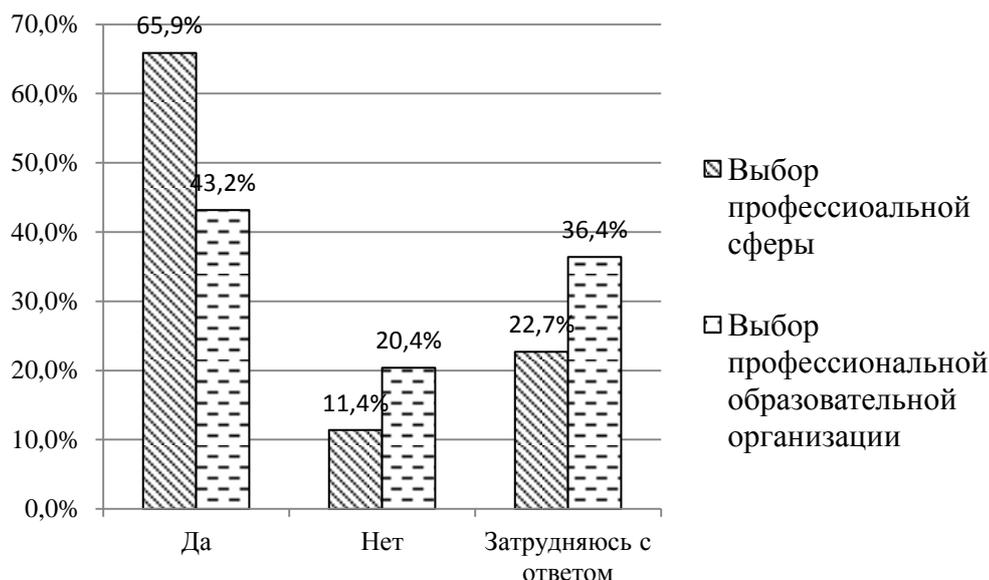


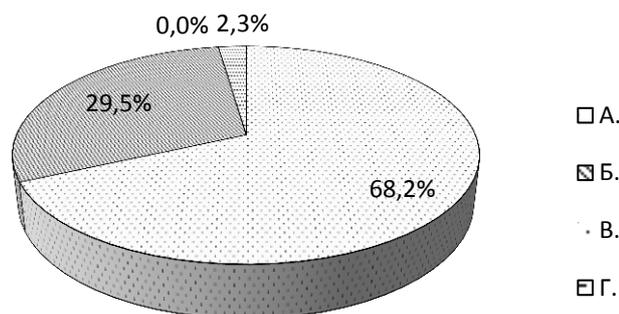
Рис 1. Распределение ответов на вопросы «Являясь учеников 10 класса, Вы уже имеете представление о том, в какой профессиональной сфере хотели бы реализоваться в будущем и в каком вузе/колледже получить профессиональное образование?»

Результаты ответов респондентов указывают на то, что большая часть опрошенных уже имеет представление о том, в какой профессиональной сфере они хотели бы реализоваться как специалисты (65,9%) и почти половина старшеклассников указали на то, что владеют информацией о том, в каком конкретно профессиональном образовательном учреждении они смогут получить соответствующее образование (43,2%). Безусловно, нельзя утверждать, что те представления, которые у молодых людей есть уже сегодня, детализированы и подкреплены имеющимися у них знаниями и возможностями, но сам факт того, что к 10-му классу сформировано понимание того, куда двигаться в своем профессиональном развитии – не может не радовать.

Нельзя не отметить, что треть опрошенных (34,1%) не знают или затрудняются с ответом о том, в какой профессиональной сфере им хотелось бы реализоваться в будущем, что указывает на необходимость овладения умениями осуществления профессионального выбора, адекватного профессионально-личностному потенциалу. О том, что профессиональный

выбор старшеклассников ограничивается желанием и интересом, но не подкреплен знанием о способах их реализации, указывает то, что больше половины опрошенных (56,8%) не владеют информацией о том, где конкретно можно получить профессиональное образование.

О том насколько актуален для учеников старших классов учебный курс, реализация которого позволит им ориентироваться в вызовах современного профессионального рынка, свидетельствуют результаты ответов на вопрос анкеты «Считаете ли Вы необходимым в старших классах школы знакомство с миром современных и востребованных профессий?» (Рис. 2).

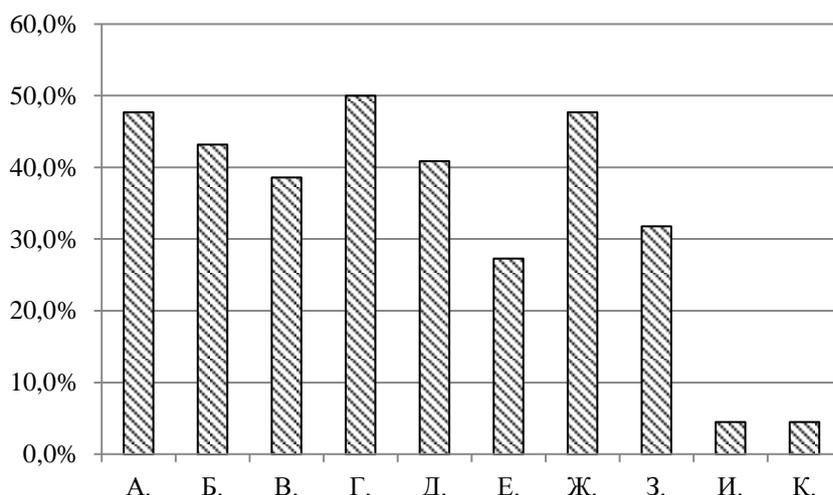


*Примечание:* А – «Да, данная информация очень важна, в школе данным вопросам должно уделяться особое внимание»; Б – «Да, но с данной информацией я могу ознакомиться самостоятельно без помощи учителей»; В – «Думаю, нет необходимости в данной информации»; Г – «Свой вариант ответа».

Рис. 2. Распределение ответов на вопрос анкеты «Считаете ли Вы необходимым в старших классах школы знакомство с миром современных и востребованных профессий?»

Полученные результаты указывают на то, что подавляющее большинство опрошенных (97,7%) отметили безусловную важность знакомства с современным миром профессий. При этом большая часть респондентов указала на то, что в школе данным вопросам необходимо уделять особое внимание, и лишь треть – отметили, что, несмотря на актуальность данной информации, не обязательно знакомить с ней в рамках образовательного процесса (86,2% и 29,5% соответственно). Безусловно, работа с любой информацией (поиск, систематизация, анализ и обобщение) требует не только специальных умений и навыков, но и достаточного количества времени. А если речь идет о таком объеме информации как мир профессий (причем постоянно изменяющийся), то для старшеклассников, сосредоточенных на подготовке к единому государственному экзамену, это уже та задача, в решении которой необходима помощь взрослого и специалиста.

Ответ на один из вопросов анкеты позволил определить ожидания старшеклассников от учебного курса «Психология самоопределения» (рис. 3).



*Примечание:* **А.** – помощь в выборе профессии; **Б.** – помощь в выборе вуза, колледжа; **В.** – научиться ставить жизненные цели, планировать свое профессионально-личностное будущее; **Г.** – определить свои *интересы и склонности*, которые я смогу учесть при выборе профессии; **Д.** – определить свои *личностные особенности*, которые я смогу учесть при выборе профессии; **Е.** – определить свой *интеллектуальный потенциал*, который я смогу учесть при выборе профессии; **Ж.** – ознакомиться с условиями обучения в вузах, особенностями студенческой жизни; **З.** – найти ответ на вопрос: «Как реализовать себя в профессиональной жизни?»; **И.** – затрудняюсь ответить **К.** – свой вариант ответа.

Рис. 3. Распределение ожиданий старшеклассников от изучения курса «Психология самоопределения»

Так, самые большие ожидания учеников старших классов связаны с возможностью во время изучения курса «Психология самоопределения» определить свои интересы и склонности, которые необходимо учесть при выборе профессии, получить помощь в выборе профессии, а также получения информации об условиях обучения в вузах и особенностях студенческой жизни. Несмотря на то, что возраст респондентов позволяет уже иметь представление об индивидуальной личностной направленности, половина респондентов (50%) нуждаются в том, чтобы соотнести существующие интересы и склонностями с теми профессиями, которые готов им предложить современный рынок труда. Учитывая, что примерно такое же количество респондентов (47,7%) отметили, важность помощи в выборе профессии, можно смело утверждать, что возможность установить соответствие между индивидуальными интересами и склонностями позволит старшеклассникам осуществить адекватный профессиональный выбор.

В тоже время актуальной для значительной части респондентов (47,7%) является информация о том, что их ждет после окончания школы в новой социальной роли «Студент». Не секрет, что понимание того, что ожидает молодого человека в ближайшем будущем, также может оказать влияние на выбор профессии.

Обращает внимание на себя тот факт, что помимо перечисленных ожиданий от курса «Психология самоопределения», важным для старшеклассников является помощь в выборе образовательной организации для получения

профессионального образования (43,2%), в определении индивидуальных личностных особенностей, которые необходимо учитывать при выборе профессии (40,9%), в постановке жизненных целей и формировании умений планирования профессионально-личностного будущего (38,6%), а также в поиске ответа на вопрос «Как реализовать себя в профессиональной жизни?» (31,8%). На наш взгляд такое большое количество «вопросов-запросов» со стороны старшеклассников связано с отсутствием четкого понимания желаемого профессионального будущего [Лысуенко, 2021].

С целью более детального анализа актуальной для старшеклассников информации в ситуации профессионального выбора, были предприняты попытки установить соотношение между потребностью в помощи выбора профессии и роли индивидуального профессионально-личностного потенциала молодых людей в профессиональном выборе. В качестве статистического метода обработки данных был использован критерий  $\chi^2$  – Пирсона для таблиц сопряженности (табл. 1).

Таблица 1 – Распределение признаков, характеризующих потребность в определении профессионально-личностного потенциала у респондентов с разным уровнем потребности в помощи в выборе профессии

Название переменной		Потребность в помощи в выборе профессии		Критерий $\chi^2$ Pearson	<i>p</i>
		«Нет» (n = 23)	«Да» (n = 21)		
«Интересы и склонности»	«Нет» (n = 22)	15 (34,1%)	7 (16%)	4,464	<b>0,034</b>
	«Да» (n = 22)	8 (18,2%)	14 (31,8%)		
«Личностные особенности»	«Нет» (n = 26)	18 (40,1%)	8 (18,2%)	7,326	<b>0,008</b>
	«Да» (n = 18)	5 (11,4%)	13 (29,5%)		
«Интеллектуальный потенциал»	«Нет» (n = 32)	17 (38,6%)	15 (34,1%)	0,034	0,560
	«Да» (n = 12)	6 (13,4%)	6 (13,4%)		

Сравнительный анализ двух выборочных совокупностей дифференцированных по признаку «Потребность в помощи в выборе профессии» указывает на наличие статистически значимых связей по показателям «Интересы и склонности» ( $\chi^2 = 4,464$ ;  $p \leq 0,034$ ) и «Личностные особенности» ( $\chi^2 = 7,326$ ;  $p \leq 0,008$ ). Данные результаты свидетельствуют о том, что результатом помощи в выборе будущего профессионального пути (и в выборе конкретной профессии, в частности) молодые люди считают создание условия во время реализации курса «Психология самоопределения», которые позволят им узнать свой индивидуальный профессионально-личностный потенциал в части интересов и склонностей, а также личностных особенностей. Несмотря на то, что в возрасте 15–16 лет большинство молодых людей могут обозначить то, что вызывает у них интерес, к чему они расположены, способны дать индивидуальную психологическую характеристику себя как личности, у них остается потребность в соотношении знаний о себе с профессиональной деятельностью, в которой это будет востребовано. Становится очевидным, что сами старшеклассники указывают нам на то, что профессионально

самоопределиваться им поможет изучение их личности. Полученные результаты в очередной раз указывают на то, что на данном жизненном этапе особенно актуально понимание того, что в ситуации профессионального выбора стоит особое внимание уделить таким аспектам, как черты характера, склонности и таланты, тип личности и особенности темперамента и пр. [Подгорнова, 2018].

Если говорить об условиях познания себя старшеклассниками в рамках профориентационной работы, то речь идет о таком важном звене профориентации как профессиональная консультация. Именно профессиональная консультация является действенной помощью в трудовом самоопределении учащихся, основанном на индивидуальном изучении личности [Аханов, 2016]. Таким образом, одной из составных частей курса «Психология самоопределения» должно стать не только подробное знакомство с миром профессий и определение индивидуальных особенностей, но их соотнесение с требованиями, которые предъявляет профессия к личности специалиста, что возможно реализовать благодаря профориентационному консультированию.

#### **4. Заключение**

Полученные результаты свидетельствуют о том, что молодые люди, которым через два года предстоит совершить один из самых значимых выборов в их жизни, во многом определяющий качество их дальнейшего пути, уже сегодня задают себе вопросы о том, как сделать так, чтобы этот выбор позволил им максимально реализовать имеющийся профессионально-личностный потенциал. Очевидно, что знание индивидуальных интересов и склонностей, а также личностных особенностей, в процессе дальнейшего знакомства с современным миром профессий и рынком труда, позволит старшеклассникам не только определить прикладной характер имеющегося индивидуального «багажа» в будущей профессиональной жизни, но и совершить профессиональный выбор, который увеличит шансы их профессионально-личностной самореализации.

### **Список литературы**

1. Абрамова, П. А. Новые подходы в профессиональной ориентации в школе в условиях изменяющегося мира профессий / П. А. Абрамова, М. В. Немировский. – Текст : непосредственный // Образование: вызовы нового времени. – 2020. – № 1 (26). – С. 188-199.
2. Аханов, Б. Ф. Современные профориентационные технологии / Б. Ф. Аханов, К. А. Исаева, А. Т. Утебаева. – Текст : непосредственный // Ученые записки Худжанского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. – 2016. – № 1 (46). – С. 181–192.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академия, 2006. – 240 с. Текст: непосредственный.
4. Климов, Е. А. Как выбирать профессию / Е. А. Климов. – Москва : Просвещение, 1990. – 159 с. – Текст : непосредственный.

5. Ковалевич, М. С. Модели содержания и технологии информационно-педагогической поддержки социально-профессионального самоопределения личности / М. С. Ковалевич. – Текст : непосредственный // Адукация і выхаванне. – 2012. – № 2. – С. 14–22.

6. Лысуенко, С. А. Роль саморегуляции в профессиональном выборе личности / С. А. Лысуенко. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 3 (46). – С. 123–132.

7. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. 3-е изд., стереотип. / А. Д. Наследов. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 392 с. – Текст : непосредственный.

8. Подгорнова, Н. А. Анализ факторов, влияющих на профессиональное самоопределение школьников / Н. А. Подгорнова, И. Н. Егорова. – Текст : непосредственный // Вестник современных исследований. – 2018. – № 5.1 (20). – С. 349–355.

9. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение : теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников. – Москва : Академия, 2008. – 320 с. – Текст : непосредственный.

10. Чичулина, Е. В. Ранняя профориентация в контексте жизненного самоопределения обучающихся / Е. В. Чичулина, О. А. Степанчук. – Текст : непосредственный // Учебный год. – 2019. – № 5 (58). – С. 31–33.

Статья получена: 31.01.2022

Статья принята: 14.02.2022

## **TRAINING COURSE «PSYCHOLOGY OF SELF-DETERMINATION»: EXPECTATIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS**

**S. A. Lysuenko**

Nizhny Tagil state socio-pedagogical institute (branch)  
of the Russian state professional pedagogical university  
Nizhny Tagil, Russia  
slysuenko@rambler.ru

*Annotation.* The organization of career guidance work with high school students in a general education organization and its content are focused primarily on preparing young people for life, for work, to teach them to consciously and responsibly plan and choose a professional path. The article presents the results of a survey of high school students conducted to determine their expectations from the implementation of the training course «Psychology of self-determination». This course is part of the implementation of career guidance work with a person who is at the stage of professional choice. The data obtained during the survey were organized, processed and interpreted using mathematical methods. It was found that, despite the fact that most of the respondents already have an idea of what professional area they would like to be realized as specialists, the request from high school students to help them choose a profession remains relevant. Also, a number of basic needs have been identified to satisfy high school students in the process of studying the course «Psychology of self-determination»: identification of individual interests, inclinations and individual characteristics that must be taken into account when choosing a profession; familiarity

with the conditions of study at a university / college, as well as the peculiarities of student life. The connection between the need for assistance in choosing a profession and the need to determine individual interests and inclinations, as well as personal characteristics, is proved. The results of the survey, as well as their interpretation, led to the conclusion that knowledge of individual professional and personal potential will allow young people, in their opinion, to make the professional choice that increases the chances of their further self-realization.

*Keywords:* professional choice, career guidance, high school students, the world of profession and the labor market, «Psychology of self-determination».

## References

1. Abramova, P. A., Nemirovskiy, M. V. (2020). *Novye podkhody v professional'noy orientatsii v shkole v usloviyakh izmenyayushchegosya mira professiy. Obrazovanie: vyzovy novogo vremeni*, 1(26), 188-199.
2. Akhanov, B. F., Isaeva, K. A., Utebaeva, A. T. (2016). *Sovremennye proforientatsionnye tekhnologii. Uchenye zapiski Khudzhanskogo gosudarstvennogo universiteta im. akademika B. Gafurova. Gumanitarnye nauki*, 1 (46), 181-192.
3. Zeer, E. F. (2006). *Psikhologiya professional'nogo razvitiya*. Moscow: ACADEMIA.
4. Klimov, E. A. (1990). *Kak vybirat professiyu*. Moscow: Prosveshchenie.
5. Kovalevich, M. S. (2012). *Modeli sodержaniya i tekhnologii informatsionno-pedagogicheskoy podderzhki sotsial'no-professional'nogo samoopredeleniya lichnosti. Adukatsiya i vykhavanne*, 2, 14-22.
6. Lysuenko, S. A. (2021). *Rol' samoregulyatsii v professional'nom vybore lichnosti. Professional'noe obrazovanie i rynek truda*, 3 (46), 123-132.
7. Nasledov, A. D. (2008). *Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretaciya dannykh*. Saint Petersburg: Rech.
8. Podgornova, N. A., Egorova, I. N. (2018). *Analiz faktorov, vliyayushchikh na professional'noe samoopredelenie shkol'nikov. Vestnik sovremennykh issledovaniy*, 5.1(20), 349-355.
9. Pryazhnikov, N. S. (2008). *Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika*. Moscow: ACADEMIA.
10. Chichulina, E. V., Stepanchuk, O. A. (2019). *Rannyaya proforientatsiya v kontekste zhiznennogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya. Uchebnyy god*, 5(58), 31-33.

Submitted: 31.01.2022

Accepted: 14.02.2022

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

---

**Викторова Ольга Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной и специальной педагогики и психологии Кузбасского гуманитарно-педагогического института федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия  
dol198ka@mail.ru

**Котова Светлана Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент, директор института психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия  
89193885388@mail.ru

**Лобовикова Анастасия Эдуардовна**, студентка 5 курса факультета психолого-педагогического образования НТГСПИ (ф) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил, Россия.  
kotboris2013@gmail.com

**Ломаева Марина Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета психолого-педагогического образования НТГСПИ (ф) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил, Россия.  
lmv.61@mail.ru

**Лысуенко Светлана Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии НТГСПИ (ф) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил, Россия.  
slysuenko@rambler.ru

**Матвеева Лада Викторовна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального образования института искусств, дизайна и технологии ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия.  
lada-matveeva@yandex.ru

**Маханёк Полина Дмитриевна**, студентка 4 курса факультета психолого-педагогического образования НТГСПИ (ф) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил, Россия.  
polya\_int@mail.ru

**Основина Татьяна Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, управления и права НТГСПИ (ф) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил, Россия.

podakatr@yandex.ru

**Сегова Татьяна Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования НТГСПИ (ф) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил, Россия.

segova\_td@mail.ru

**Тарасова Нина Анатольевна**, кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной работы, управления и права НТГСПИ (ф) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил, Россия.

nintarasova@yandex.ru

**Трофимова Елена Давидовна** кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования НТГСПИ (ф) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил, Россия.

Akselen7025@ya.ru

**Хасанова Ирина Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

irina.hasanova@rsvpu.ru

**Четырина Дарья Владимировна**, студентка 3 курса факультета психологии и педагогики Кузбасского гуманитарно-педагогического института федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

dchetyr00@gmail.com

**Чигинцева Ольга Николаевна**, кандидат педагогических наук, педагог дополнительного образования муниципального автономного учреждения дополнительного образования «Станция юных техников», г. Новоуральск, Россия.

Olga-Chiginceva@mail.ru

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Редакционная коллегия журнала приглашает к сотрудничеству специалистов в области педагогики и психологии.

Журнал адресован широкому кругу читателей: научным работникам, преподавателям психолого-педагогических дисциплин, студентам, магистрантам, аспирантам, докторантам, соискателям ученой степени по педагогическим и психологическим специальностям, всем тем, кто интересуется педагогикой и психологией.

Подробную информацию о требованиях к оформлению статей, сроках выхода номеров и составе редколлегии смотрите на сайте филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле в разделе «Наука» по ссылке: <https://www.ntspi.ru/pedagogika-i-psihologiya/index.php>

Редакция журнала принимает к рассмотрению статьи, представляемые к публикации впервые, не опубликованные ранее и не находящиеся на рассмотрении в других изданиях.

Представляемая для публикации статья должна быть актуальной, соответствовать правилам оформления, и обладать уникальностью текста не менее 70%.

#### **Основные рубрики журнала:**

1. Педагогика.
2. Психология.

Редакция принимает материалы объемом от 20 тыс. до 40 тыс. знаков с пробелами. Объем сообщений, рецензий и других подобных материалов — до 8 тыс. знаков. По согласованию с редакцией журнала объем текста может быть увеличен.

Адрес для отправки материалов по электронной почте: [uzntgspi.p@yandex.ru](mailto:uzntgspi.p@yandex.ru)

Статьи, оформленные с нарушением требований журнала, возвращаются авторам на доработку.

#### **В редакцию высылаются:**

1. Файл с текстом статьи (именуется «Фамилия\_статья»).
2. Файл «Фамилия\_заявка», в которой помещается следующая информация:
  - фамилия, имя, отчество автора (полностью);
  - официальное наименование места работы (без аббревиатур и сокращений), должность, учёная степень, учёное звание автора;
  - контактная информация (номер телефона, электронная почта);
  - название статьи.

*Примечание:* при наличии двух и более авторов необходимо представить информацию о каждом.

3. Подписанный текст согласия (сканированная копия) на опубликование в открытой печати текста статьи и индивидуальных сведений автора (авторов). Файл именуется «Фамилия\_Согласие».

4. Для работ авторов, не имеющих ученой степени, требуется рекомендация научного руководителя или рекомендация кандидата/доктора наук по специальности статьи в виде сканированного текста с подписью и контактными данными. Файл именуется «Фамилия\_Рекомендация».

***Текст статьи предваряет следующая информация:***

- УДК (<https://teacode.com/online/udc/>);
- Ф.И.О. автора;
- название статьи (должно четко соответствовать ее содержанию и отражать поставленную проблему; правильно сформулированная тема должна включать направленность, объект, предмет исследования);
- аннотация (250-300 слов);
- ключевые слова (7-10 слов);
- благодарности.

Эти же данные (кроме УДК) указываются на английском языке после статьи. Список литературы на английском языке оформляется согласно требованиям APA Style. На сайте <http://translit.ru/> можно воспользоваться программой транслитерации русского текста в латиницу (последовательность действий: выбираем стандарт BGN, помещаем библиографические ссылки из русскоязычного списка в рабочее поле и нажимаем кнопку «в транслит», копируем получившийся текст). После транслитерации названия источника приводится его перевод на английский язык в квадратных скобках.

***Текст статьи***

Текст статьи (рекомендуется разбивать по разделам: введение, материалы и методы, результаты исследования, обсуждение результатов, заключение).

Статья должна быть набрана в редакторе Microsoft Word (\*.doc или \*.docx).

Формат А4; шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: все по 2 см. Отступ 0,75.

Текст статьи должен быть вычитан автором, который несет ответственность за научный уровень публикуемого материала.

***Литература***

Рекомендуемое количество литературы: 10-20 источников, включающие в том числе современные исследования (статьи из отечественных и зарубежных журналов, монографии, книги), опубликованные за последние пять лет.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется согласно ГОСТ 7.80-2000 «Библиографическая запись. Заголовок», ГОСТ Р 7.0.100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание».

Ссылки оформляются согласно ГОСТ 7.05-2008 «Библиографическая ссылка». Например: [Иванов, 1999, с. 56], [Теория метафоры, 1990, с. 67], [Лакофф, 2001; Чудинов, 2001].

Точка, запятая, точка с запятой, двоеточие, восклицательные и вопросительные знаки, знак процента не отбиваются пробелом от предшествующего слова или цифры. Знаки номера (№) и слово «страница» (с.)

отбиваются пробелами от идущей за ними цифры неразрывным пробелом (Ctrl+Shift+пробел). Например – № 21; с. 48.

Инициалы от фамилии и инициалы между собой всегда отбиваются друг от друга неразрывным пробелом (Ctrl+Shift+пробел). Инициалы ученых в тексте пишутся впереди фамилии (например, И. А. Александрова), так же делаются отбивки в сокращениях типа «и т. д.».

Материалы, не соответствующие вышеуказанным требованиям, не рассматриваются. Поступившие в редакцию материалы не возвращаются. Гонорары не выплачиваются. За содержание статьи ответственность несет автор (авторы) статьи.

---

#### ПРИМЕРЫ ОФОРМЛЕНИЯ БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ЗАПИСЕЙ В СПИСКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

---

##### ***Книги одного автора***

Скляревская, Г. Н. Метафора в системе языка / Г. Н. Скляревская. – Санкт-Петербург : Наука, 1993. – 151 с. – Текст : непосредственный.

##### ***Книги двух авторов***

Будаев, Э. В. Метафора в политической коммуникации / Э. В. Будаев, А. П. Чудинов. – Москва : Наука : Флинта, 2008. – 248 с. – Текст : непосредственный.

##### ***Книги трех авторов***

Антрушина, Г. Б. Лексикология английского языка / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова : учебное пособие. – 2-е изд. – Москва : Дрофа, 2000. – 288 с. – Текст : непосредственный.

##### ***Книги четырех авторов***

Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 245 с. – Текст : непосредственный.

##### ***Книги пяти и более авторов***

Распределенные интеллектуальные информационные системы и среды / А. Н. Швецов, А. А. Суконщиков, Д. В. Кочкин [и др.]. – Курск : Университетская книга, 2017. – 196 с. – Текст : непосредственный.

##### ***Книги под заглавием***

Теория метафоры : сборник научных статей / Под ред. Н. Д. Арутюновой. – Москва : Прогресс, 1990. – 512 с. – Текст : непосредственный.

##### ***Диссертации***

Кушнерук, С. Л. Когнитивно-дискурсивное миромоделирование в британской и российской коммерческой рекламе : специальность 10.02.19 «Теория языка» : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Кушнерук Светлана Леонидовна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2016. – 567 с. – Текст : непосредственный.

##### ***Авторефераты диссертаций***

Величковский, Б. Б. Функциональная организация рабочей памяти : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора

психологических наук / Величковский Борис Борисович; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2017. – 44 с. – Текст : непосредственный.

**Многотомное издание в целом**

Голсуорси, Д. Сага о Форсайтах : в 2 томах. / Д. Голсуорси; перевод с английского М. Лорие [и др.]. – : Время, 2017. – Текст : непосредственный.

**Статьи из журналов**

Серио, П. От любви к языку до смерти языка / П. Серио. – Текст : непосредственный // Политическая лингвистика. – 2009. – № 29. – С. 118–123.

Вепрева, И. Т. Перезагрузка / И. Т. Вепрева, Н. А. Купина. – Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 3. – С. 119–122.

Влияние психологических свойств личности на графическое воспроизведение зрительной информации / С. К. Быструшкин, О. Я. Созонова, Н. Г. Петрова [и др.]. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 136–144.

**Статьи из сборников, книг**

Кибрик, А. А. Функционализм / А. А. Кибрик, В. А. Плунгян. – Текст : непосредственный // Фундаментальные направления современной американской лингвистики / Под ред. А. А. Кибрика, И. М. Кобозевой, И. А. Секериной. – Москва : Издательство МГУ, 1997. – С. 276–339.

**Электронные ресурсы локального доступа**

Основы системного анализа и управления : учебник / О. В. Афанасьева, А. А. Клавдиев, С. В. Колесниченко, Д. А. Первухин. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2017. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

Романова, Л. И. Английская грамматика : тестовый комплекс / Л. Романова. – Москва : Айрис : MagnaMedia, 2014. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст. Изображение. Устная речь : электронные.

**Электронные ресурсы сетевого распространения**

Яницкий, М. С. Ценностная детерминация инновационного поведения молодежи в контексте культурно-средовых различий / М. С. Яницкий. – Текст : электронный // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 34. – С. 26–37. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13024552> (дата обращения: 29.05.2018).

---

ПРИМЕРЫ ОФОРМЛЕНИЯ БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ЗАПИСЕЙ В СПИСКЕ ЛИТЕРАТУРЫ НА  
АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (APA STYLE)

---

**Книги**

Mitchell, J. A., Thomson, M., & Coyne, R. P. (2017). *A guide to citation*. London: Publisher.

Jones, A. F. & Wang, L. (2011). *Spectacular creatures: The Amazon rainforest* (2nd ed.). San Jose: Publisher.

Williams, S. T. (Ed.). (2015). *Referencing: A guide to citation rules*. New York: Publisher.

**Глава в книге**

Troy, B. N. (2015). APA citation rules. In S.T. Williams (Ed.). *A guide to citation*

*rules* (pp. 50–95). New York: Publishers.

***Статьи в журналах***

Mitchell, J. A. (2017). Citation: Why is it so important. *Journal*, 67(2), 81–95.

***Диссертация***

Kabir, J. M. (2016). *Factors influencing customer satisfaction at a fast food hamburger chain* [Doctoral dissertation, Wilmington University].

***Электронный текст***

Mitchell, J. A., Thomson, M., & Coyne, R. P. (2017). *A guide to citation*. Retrieved from <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>.

Mitchell, J. A. (2017). Citation: Why is it so important. *Journal*, 67(2), 81-95. Retrieved from <https://www.mendeley.com/reference-management/reference-manager>.

УДК 378.046.4

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕЙ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**А. Б. Иванов**

Уральский государственный педагогический университет  
Екатеринбург, Россия  
ivanov@gmail.com

**П. Н. Петров**

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
Российского государственного профессионально-педагогического университета  
Нижний Тагил, Россия  
petrov@gmail.com

*Аннотация.* В последние годы накоплен и обобщен большой опыт обучения замещающих родителей, который свидетельствует о том, что наряду с ростом количества замещающих семей увеличивается и число семей, не осмысливших в полной мере решение принять в свою семью ребенка и не имеющих реального представления о собственных ресурсах, что влечет за собой увеличивающееся количество возвратов детей в интернатные учреждения. В данной публикации рассматриваются психолого-педагогические особенности подготовки замещающих родителей в условиях активного использования различных моделей электронного дистанционного обучения ввиду ограничительных мер из-за пандемии. Статья посвящена применению современных цифровых технологий при дистанционной форме обучения замещающих родителей, как важному фактору интенсификации и повышения учебной активности обучающихся. Исследование проводилось на основе методов включенного наблюдения, контент-анализа, обобщения, сравнения и конкретизации информации. Опыт проведения курсов повышения квалификации специалистов по работе с замещающими семьями позволяет отметить, что внедрение и подробный анализ современных дистанционных технологий позволяет повысить эффективность обучения, интерес педагогов к самопознанию, в том числе осмыслить мотивы и цели профессиональной деятельности, способствует целесообразному планированию действий, осознанному принятию решений и достижению поставленных целей путем формирования навыков самостоятельной работы, что имеет огромное значение в контексте применения моделей электронного дистанционного обучения. Данные технологии при правильном их применении мотивируют специалистов к повышению своего профессионального и творческого потенциала, что, в свою очередь, значительно повышает качество учебного процесса. Результаты данного исследования могут быть использованы при проведении школ замещающих родителей в условиях использования дистанционных технологий, а также должны быть включены в курс повышения квалификации специалистов по работе с замещающими семьями. Таким образом, дистанционное обучение – перспективное направление развития образования замещающих родителей. Применение дистанционных технологий в процессе их обучения способствует грамотной организации учебного процесса, повышает качество образования в целом.

*Ключевые слова:* замещающие родители, специалисты по работе с замещающими семьями, обучение взрослых, технологии обучения, дистанционные технологии, процесс обучения, опекуны, повышение квалификации.

*Благодарности:* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 01-234-56789.

## 1. Введение

Текст. Текст.

## 2. Материалы и методы

Текст. Текст.

## 3. Результаты исследования

Текст. Текст.

## 4. Обсуждение результатов

Текст. Текст.

Таблица 1 – Название таблицы

U	A (%)	B (%)
X	8	14,6
Y	92	85,4
Всего:	100	100

Текст. Текст.

## 5. Заключение

Текст. Текст.

## Список литературы

1. Богданович, Г. Ю. Библейские мотивы как источник формирования медийного образа Крыма / Г. Ю. Богданович, Е. А. Нахимова, Н. А. Сегал. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2019. – № 47. – С. 8–20.
2. Гудков, Д. Б. Люди и звери. Русские прецедентные имена и зоонимы в национальном мифе. Лингвокультурологический словарь / Д. Б. Гудков. – Москва : Ленанд, 2020. – 200 с. – Текст : непосредственный.
3. Budaev, E. V. Transformations of precedent text: Metaphors We Live by in academic discourse / E. V. Budaev, A. P. Chudinov. – Текст : непосредственный // Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki. – 2017. – Vol. 1. – P. 60– 67.
4. Kennedy, V. Intended tropes and unintended metatropes in reporting on the war in Kosovo / V. Kennedy. – Текст : непосредственный // Metaphor and Symbol. – 2000. – Vol. 15. – № 4. – P. 252– 265.

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF WORK WITH A SUBSTITUTE FAMILY IN THE CONDITIONS OF USING REMOTE TECHNOLOGIES

A. B. Ivanov

Nizhny Tagil state social pedagogical institute (branch)  
of the Russian state vocational pedagogical university  
Nizhny Tagil, Russia

*ivanov@gmail.com*

**P. N. Petrov**

Ural state pedagogical university  
Yekaterinburg, Russia  
*petrov@gmail.com*

*Abstract.* In recent years, a great deal of experience in teaching foster parents has been accumulated and generalized, which indicates that along with an increase in the number of foster families, the number of families that have not fully comprehended the decision to accept a child into their family and do not have a real idea of their own resources increases, which entails an increasing number of children returning to residential institutions. This publication examines the psychological and pedagogical features of the training of substitute parents in the context of the active use of various e-learning models due to restrictive measures due to the pandemic. The article is devoted to the use of modern digital technologies in distance learning for substitute parents, as an important factor in the intensification and increase of the educational activity of students. The research was carried out on the basis of methods of participatory observation, content analysis, generalization, comparison and specification of information. The experience of conducting advanced training courses for specialists in working with foster families allows us to note that the introduction and detailed analysis of modern distance technologies makes it possible to increase the effectiveness of training, the interest of teachers in self-knowledge, including to comprehend the motives and goals of professional activity, contributes to expedient planning of actions, informed decision-making and achieving these goals through the development of independent work skills, which is of great importance in the context of the application of e-learning models. These technologies, when applied correctly, motivate specialists to increase their professional and creative potential, which, in turn, significantly improves the quality of the educational process. The results of this study can be used when conducting schools for foster parents in the context of using distance technologies, and should also be included in the refresher course for specialists working with foster families. Thus, distance learning is a promising direction in the development of education for foster parents. The use of distance technologies in the process of teaching them contributes to the competent organization of the educational process, improves the quality of education in general.

*Key words:* foster parents, foster family specialists, adult education, learning technologies, distance technologies, learning process, guardians, professional development.

*Acknowledgments:* The reported study was funded by RFBR according to the research project № 01-234-56789.

**References**

1. Bogdanovich, G. Yu., Nakhimova, E. A., Segal N. A. (2019). Bibleyskiye motivy kak istochnik formirovaniya mediynogo obraza Kryma. *Yazyk i kultura*, 47, 8–20.
2. Budaev, E. V., Chudinov, A. P. (2017). Transformations of precedent text: Metaphors We Live by in academic discourse. *Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki*, 1, 60–67.
3. Gudkov, D. B. (2003). *Teoriya i praktika mezhkulturnoy kommunikatsii*. Moscow: Gnozis.
4. Kennedy, V. (2000). Intended tropes and unintended metatropes in reporting on the war in Kosovo. *Metaphor and Symbol*, 15, 252–265.

