

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ -
ФИЛИАЛ СИБИРСКОГО
ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА



НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ЛЕСОСИБИРСК 2024

УДК 37.016-051
ББК 74.026я52
Н 34

Ответственный и научный редактор

кандидат педагогических наук, доцент О.Б.Лобанова

Редакционная коллегия:

О.Б.Лобанова, начальник НИЧ, кандидат педагогических наук, доцент;

Ю.А.Безруких, старший научный сотрудник НИЧ, кандидат экономических наук, доцент

А.П.Мохирев, старший научный сотрудник НИЧ, доктор технических наук, доцент

Н.34 Научно-методический журнал [Электронный ресурс] / отв. и науч. ред. О.Б.Лобанова. – Лесосибирск: ЛПИ – филиал СФК, 2024. – Выпуск 6.

В журнале представлены научно-методические материалы, раскрывающие широкий круг вопросов, связанных с методическими аспектами преподаваемых предметов. Авторы приводят основные результаты научно-методической деятельности в области образования.

Адресован студентам, аспирантам, работникам образования, научным сотрудникам.

© Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Басалаева Н.В. Виктимное поведение подростков как актуальная проблема современного образования.....	4
Веккесер М.В. Обогащение словарного запаса младших школьников пословицами и поговорками о дружбе	17
Виталева Я.В. Проблема психологической адаптации студентов-первокурсников к обучению в педагогическом институте.....	34
Захарова Т.В. Использование аудиовизуальных средств обучения на уроках математики в основной школе	43
Колесникова Т.А. Особенности уроков изобразительного искусства в формировании творческой активности у младших школьников.....	51
Зырянова О.Н. Методика изучения драматургии на уроках литературы	61
Лобанова О.Б., Шмульская Л.С. Опыт организации физкультурно-массовой работы с детьми и молодежью в Красноярском крае в 1950-1960-е годы.....	70
Шелкунова Т.В. Роль самоотношения в саморазвитии студентов.....	87

**ВИКТИМНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ
ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Н.В. Басалаева,

канд.психол.наук, доцент,

заведующий кафедрой психологии развития личности

В настоящее время изучение виктимного поведения, несомненно, является одной из важнейших тем исследования в современной психологии. На сегодняшний день проблема виктимности как формы девиантного поведения не имеет широкой огласки в социуме, психологическом и юридическом обществах, но данным вопросом в своих работах занимались многие известные ученые.

Понятия «виктимность» и «виктимное поведение» рассматриваются в трудах отечественных психологов как сложные формы проявления индивидуальности. Так, по мнению Л.Р. Ахмадиевой, виктимность – это некая «предрасположенность» людей, то есть у них имеется склонность при неких обстоятельствах становиться потенциальной жертвой преступлений, иными словами, такой человек способен оказаться в опасной ситуации, при этом имея возможность ее избежать [2].

Л.Э. Кузнецова в своей работе рассмотрела понятие виктимность и определяет его следующим образом: это сочетание индивидуальных черт индивида, которые способствуют дезадаптивному стилю социального реагирования. Из-за влияния данного стиля реагирования на физическое, эмоциональное или психическое состояние подростков оказывается негативное воздействие [9].

В своих исследованиях Т.В. Варчук определяет виктимное поведение как «психологическое состояние», «комплекс норм поведения, которые были внутренне усвоены», «провокацию», «способ адаптации к острой внутренней конфликтности», «подчинение», «зависимость от отношений», «особенности характера», «чрезмерное беспокойство» и т.д. [3].

Различные подходы к пониманию явления виктимности позволяют нам рассматривать его не только как отклонение от социальных норм, но и как результат нарушенных взаимоотношений внутрисемейного окружения.

Виктимное поведение может быть интерпретировано как проявление дисфункциональных семейных отношений, где физическое или моральное насилие негативно воздействуют на личностное развитие и благополучие ее членов. В рамках такого понимания виктимности, становится очевидным, что она не является простым отклонением, но имеет глубокие корни во взаимодействии внутри семьи. Деструктивное воздействие насилия препятствует удовлетворению естественных потребностей членов семьи, включая потребность в безопасности, заботе, принятии и поддержке. Это в свою очередь создает неблагоприятные условия для личностного роста и

самореализации, и может способствовать развитию негативных поведенческих моделей [17].

По мнению М.П. Долговых, иктимное поведение – это виктимный потенциал или совокупность свойств человека, обусловленных комплексом социальных, индивидуально-психологических и психофизиологических детерминант, способствующих дезадаптивному стилю реагирования субъекта, приводящему к нарушению физического или психоэмоционального здоровья [6].

А.Л. Репецкая в своей работе дала следующее определение виктимному поведению — «это такое поведение индивида, которое проявляется именно в предкриминальной и криминальной ситуациях, оно может являться как нейтральным, то есть никак не стимулировать к проявлению виктимизации, но и также быть «виновным» [14, с. 92].

С точки зрения Н.М. Иовчук, «...виктимное поведение – это психологическое отклонение, закрепленное в привычных формах человеческой активности (поведении), обуславливающих потенциальную или реальную предрасположенность субъекта становиться жертвой» [8, с. 45].

В своей работе Ю.В. Фалалеева отмечает, что «обычно под виктимным поведением понимают легкомысленное, вызывающее, безнравственное и иное поведение, не попадающее под социальные нормы, общепринятые рамки и стандарты общества, лица, ставшего объектом преступного посягательства. Важным моментом при этом является то, что в результате ряда таких действий само лицо способно вызвать совершение преступления. А вследствие этого, называют виктимной и саму личность, считая, что в силу своих психологических и социальных свойств она может стать жертвой преступления» [16, с. 251].

Н.Р. Гречанин с соавторами А.Е. Шлапак и Н.А. Житиновой считают, что существуют такие ситуации, которые подвергают ребенка опасности, причем встречаются они на каждом возрастном этапе, после столкновения с ними возрастает вероятность стать жертвой неблагоприятных условий социализации:

– в младшем школьном возрасте (7-11 лет): общение с компаниями сверстников, склонных к вредным привычкам и нарушению законов; пьянство родителей или лиц их замещающих, их низкий социальный статус и материальное положение; негативное отношение со стороны учителя, либо сверстников и т.п.;

– в подростковом возрасте (11-14 лет): аморальное поведение и пристрастие к алкоголю родителей или лиц их замещающих; травля со стороны сверстников; курение и токсикомания; частые переезды семьи; частое нахождение в одиночестве; участие в преступных группировках; физические травмы; растление и изнасилование;

– в ранней юности (15-17 лет): низкое материальное положение семьи, ее антисоциальная наклонность; участие в преступных группировках; алкогольная и наркотическая зависимости, проституция; ощущение одиночества,

непонимание окружающими; физические травмы; любовные неудачи; травля со стороны сверстников; суицидальные идеи; растление и изнасилование [5].

Согласно А.А. Реану, основной фокус должен быть сделан на психосоциальной деформации семейной среды в современном мире, а не только на структуре семьи. Отмечается, что особенности виктимного поведения возникают в результате семейной социализации и тесно связаны с условиями и методами воспитания внутри семьи, а также с особенностями взаимоотношений между людьми [13]. Подобное понимание подчеркивает, что виктимное поведение у подростков не может быть просто сводимо к отклонению от норм или структурным характеристикам семьи. Оно является результатом сложных взаимосвязей, влияющих на развитие личности. Психосоциальные факторы, такие как насилие, недостаток поддержки и эмоциональное удовлетворение, играют существенную роль в формировании виктимного поведения у подростков.

Е.И. Кузнецова утверждает, что человек, столкнувшийся с насильственными действиями в детстве со стороны взрослого или сверстников, имеет признаки созависимой личности, также он зачастую относится благосклонно к своим мучителям, при выборе лидера в группе данный индивид выбирает асоциальную личность, имеет готовность к самопожертвованию [9].

Виктимное поведение в большинстве случаев наиболее ярко проявляется в подростковом возрасте, поскольку психика индивида именно в этом возрасте подвергается влиянию извне. Данное негативное воздействие преимущественно оказывают окружающие взрослые люди, средства массовой информации или телепередачи, а также сверстники или их группировки, вследствие этого влияния формируется асоциальность, подростки начинают совершать антисоциальные поступки, также ставят себя в положение жертвы [19].

По мнению Е.В. Змановской, вероятными аспектами психофизических особенностей подросткового возраста, из-за которых ребенок ставит себя в положение жертвы, могут являться: доверчивость, чувствительность, стремление к приключениям и новым ощущениям, физическая слабость, отсутствие умения приспособиться к различным условиям и разрешать конфликтные ситуации [7]. Все перечисленные выше аспекты определяют высокую подверженность виктимному поведению у данной возрастной группы.

Н.А. Левина в своей работе также отмечает, что подростковый кризис способствует виктимизации личности [10].

Подростковый возраст представляет собой период значительных изменений с психологической точки зрения, включая изменения в социальных условиях. В результате происходят трансформации в психике и изменяются формы общения среди сверстников. В этот период меняется социальный статус и положение подростка среди сверстников, а взрослые предъявляют все более серьезные требования. Также возрастает эмоциональная отчужденность между детьми и родителями, а количество конфликтов со взрослыми и сверстниками увеличивается.

По мнению О.О. Андронниковой, период наибольшей виктимности приходится на подростковый возраст, особенно в возрасте 15 лет. Это связано с развитием личности ребенка, формированием более ясного представления о собственном «Я» и развитием духовно-нравственных установок и ценностей в соответствии с возрастом. Автор исследования обращает внимание на несколько факторов, которые влияют на формирование виктимного поведения у подростков. Во-первых, это индивидуально-психологические особенности личности, которые развиваются на основе жизненного опыта. Такие особенности, как: тревожность, эмоциональная неустойчивость и неадекватная самооценка, могут влиять на способность подростка адаптироваться к различным ситуациям. Во-вторых, наблюдение за насильственными действиями или личный опыт их переживания также может влиять на формирование виктимного поведения у подростков. Подростки, которые сталкиваются с насилием в своей жизни или наблюдают его в окружающей среде, могут воспринимать себя как более слабых и незащищенных. В-третьих, семейная среда играет важную роль. Ощущение отсутствия интереса со стороны семьи и деструктивный стиль воспитания могут способствовать формированию виктимного поведения у подростков. Недостаток поддержки, нежелание общаться и негативные взаимоотношения внутри семьи могут создавать у подростка ощущение неполноценности и беспомощности [1].

Таким образом, асоциальное окружение, деструктивные семейные отношения, низкий уровень профессиональной компетентности учителей могут стать первопричинами формирования у подростков установок о своей слабости и о том, что окружающие люди обладают большей силой и возможностями. Это может привести к негативным последствиям для самооценки и развития подростков, а также стимулировать виктимное поведение.

В трудах Т.Н. Матанцевой находят отражение типологии факторов, которые способствуют проявлению виктимного поведения у подростков:

- агрессивность;
- наличие акцентуации характера;
- потребность в риске;
- низкий уровень самоуважения;
- потребность в получении репутации, а также в самоуважении;
- различные изменения в психическом развитии;
- неадекватно низкая самооценка подростка;
- эмоциональная неустойчивость [11].

Обычно виктимогенные факторы могут представлять собой такие ситуации жизни подростка в обществе, которые существенным образом влияют на развитие криминального сценария для жертв преступления. Необходимо подчеркнуть, что виктимность может найти отражение в необычном поведении подростка, а именно: он стремится провоцировать окружающих людей, имеющих агрессивное поведение, чем намеренно вызывает к себе негативные реакции (насилие, грубость, злость), что делает индивида легкой добычей.

Стоит отметить, что виктимное поведение проявляется в разнообразных формах. Это могут быть ситуации, где подросток жалуется своим учителям на одноклассников или других сверстников; или школьник целенаправленно создает конфликтную ситуацию с более старшим и сильным человеком и т. д. Такими способами подростки пытаются привлечь к себе внимание, попутно жалуясь на свою жизнь. Проблема в том, что данное поведение не располагает к себе людей и не вызывает чувства жалости и сочувствия, а, наоборот, к подросткам, имеющим виктимное поведение, у окружающих часто проявляются признаки агрессии и раздражительности.

В большинстве случаев проявления жертвенности среди подростков разнообразны и чаще всего имеют прямую зависимость от их психологических особенностей личности. Так, среди подростков, имеющих склонность к виктимному поведению, помимо потенциальных жертв встречаются еще и потенциальные насильники, которые помимо агрессии, демонстрируют еще и жестокость. М.В. Голубева считает, что существует два типа виктимного поведения:

– эмоционально-неустойчивое (демонстративное, вызывающее) поведение. Как правило, данный тип виктимного поведения находит свое проявление в агрессивном поведении жертвы, которая провоцирует к негативному действию в свой адрес. Данный тип чаще всего встречается у подростков и людей, страдающих инфантилизмом. Находясь в обществе, такие люди в большинстве случаев сами выступают в роле агрессора: травят тех, кто слабее; берут на себя роль насильников; совершают преступления в отношении других людей. Иными словами, более слабых они подавляют, а если соперник сильнее, то такие подростки берут на себя роль виктима;

– комформное (соглашательское) поведение. Данный тип поведения характеризуется готовностью людей ставить себя в позицию жертвы. Такие личности готовы, что к ним будут относиться с жестокостью, обманывать и оскорблять их. Характерными признаками поведения подростков, относящихся к данному типу, являются: робость; покорность; обожествление насильника, находящегося в окружении. Чаще всего у таких личностей неадекватная низкая самооценка, они не уверены в себе, чувствуют себя ненужными [4]. Необходимо подчеркнуть, что данным подросткам нравится жаловаться, они моментально обижаются на окружающих людей, при этом демонстрируют себя в роли «жертвы».

Однако часто роль жертвы принимают на себя и надежные, непоколебимые личности. Объяснить это можно тем, что есть обстоятельства, по причине которых такие подростки намеренно ставят себя в роль «жертвы», ради защиты своих близких людей и борьбы за свои жизненные принципы и т.д.

Л.Э. Кузнецова в своем исследовании виктимного поведения описывает две его формы, проявляющиеся по степени связи с преступным поведением:

децидивная и эвентуальная виктимности. Ниже опишем характерные особенности данных видов.

1. Децидивная виктимность. Она включает следующие стадии: подготовки; принятия виктимного решения; виктимной активности. Можно считать, что данная форма виктимности содержит в себе девиации, которые провоцируют к совершению некоторых преступлений.

2. Эвентуальная виктимность. Сущность данной формы виктимного поведения заключается в том, что при различного рода случаях, в определенной ситуации у подростков имеется существенная вероятность стать жертвой преступления. Эвентуальную форму можно отличить от другой формы виктимного поведения по присущим только ей закономерностям, а также количествам виктимизаций, определенных слоев и групп населения. Эвентуальная виктимность содержит в себе совокупность причинно-обусловленных и причинно-сообразных девиаций [9].

В своем исследовании В.Е. Христенко обращается к проблеме ролевой виктимности, которая является важным аспектом понимания поведения подростков. Автор определяет ролевую виктимность как предрасположенность индивида к принятию роли жертвы в комфортных условиях. Это поведение основано на наличии рентных установок.

Рентная установка описывает состояние, когда подростки проявляют готовность использовать кризисные ситуации для извлечения моральной или материальной выгоды. Часто такие реакции возникают в ответ на непрошенное или нетипичное внимание и помощь от окружающих людей, которые находятся рядом с подростком, испытывающим проблемы. Эти проблемы оказывают негативное влияние не только на поведение подростка в обществе, но и на его личность в целом [18].

Понимание ролевой виктимности и рентных установок позволяет более глубоко и комплексно анализировать поведение подростков в различных ситуациях. Это также подчеркивает важность понимания контекста и факторов, которые могут способствовать формированию таких реакций. Обращение внимания на эту проблему помогает разработать эффективные стратегии и подходы для работы с подростками, чтобы предотвратить и справиться с ролевой виктимностью, способствуя их полноценному развитию и благополучию.

Состояние, когда подростки имеют готовность к специфическим реакциям извлечения выгоды (моральной, либо материальной) из кризисной ситуации у человека, называется «рентная установка». Подобная реакция в большинстве случаев возникает на фоне непрошенного, нетипичного внимания или помощи со стороны окружающих людей, находившихся рядом с подростком, имеющим проблемы. Данная проблема оказывает негативное влияние не только на поведение подростка в социуме, но и на его личность в целом. Отличительными чертами проявлений рентных установок в поведении подростков являются своеобразные отношения к своей кризисной ситуации и

положению в этой самой ситуации, в ощущении себя беспомощным и потерпевшим, в несамостоятельности, пассивности, инфантилизме и т. д. [12].

Характеристики социальной и игровой роли нашли отражение в трудах Н.А. Левиной. Рассмотрим раскрытое содержание каждого вида.

1. Социальная роль жертвы. Данная роль содержится в любой из форм неудачи, в условиях, когда навязываются отношения, приводящие к стигматизации личности. Это может ограничить возможности человека в разных сферах его жизни на протяжении разных отрезков времени. Когда личность, считает себя изгоем и жертвой, то люди, окружающие такого человека, в большинстве ситуаций отнесутся к нему недружелюбно. Наряду с этим такой подросток в происходящем винит жизненные обстоятельства и самого себя.

2. Игровая роль жертвы – это роль, которую берут на себя участники общения, основываясь на свободных, ситуативных, взаимовыгодных поведенческих действиях. В свою очередь, такие действия связаны с особенностями личности, демонстрирующей виктимное поведение, и проигрываются в определенной ситуации [10].

В.С. Собкин приводит ряд признаков, которые характеризуют игровую роль жертвы, например, когда подросток боится ответственности и всячески старается ее избежать, его инфантилизм и демонстративность, искусство манипулирования. Игровая роль жертвы проявляется в сочетании закрепившихся у индивида рентных установок. Когда игровая роль усиливается, в этот момент рентные установки постепенно искажаются. Но в тот же момент их признаки сохранны и акцентуированы, проявляются достаточно выразительно.

Стоит отметить, что статус жертвы представляет собой устойчивое образование, содержащее в себе набор взаимосвязанных рентных установок, а также в нем происходит процесс формирования социальной роли жертвы. В соответствии со спецификой общественной роли, рентные установки в достаточной степени оказывают влияние на поведение подростков, а также ускоряют процесс деформации личности [15]. Социальная роль жертвы имеет существенные отличия от игровой, поскольку в ней в наименьшей степени выражаются рентные установки и не содержатся манипулятивные компоненты, но в тоже время данные личности с трудом адаптируются в окружающей обстановке и проявляют конфликтность в общении с другими людьми.

В связи с актуальностью проблемы нами проведено экспериментальное исследование, направленное на изучение виктимного поведения у подростков. В качестве диагностического инструментария использованы методики: методика «Склонность к виктимному поведению» (автор – Андроникова О.О.) и «Рефлексивная оценка потенциальной индивидуальной виктимности» (авторы – Дмитриева И.А., Кибальченко И.А.).

Проанализировав результаты первичной диагностики, полученных по методике «Склонность к виктимному поведению (автор – Андронникова О.О.), мы пришли к следующим выводам.

Анализируя данные по шкале «Социальная желательность ответов», нами выявлено, 20 % испытуемых стремятся к строгому соблюдению даже малозначительных социальных норм, умышленному стремлению показать себя в лучшем свете, о настороженности по отношению к ситуации обследования.

Анализ результатов, полученных по шкале «Агрессивное поведение» показал, что низкий уровень характерен для большинства подростков. Однако есть и подростки, имеющие высокие показатели (20%). Подростки, проявляющие высокую склонность к жертвенности, часто оказываются в опасных ситуациях, поскольку их провокационное поведение увеличивает вероятность столкновений и конфликтов. Они характеризуются вспыльчивостью и нестабильностью своих поступков, что часто приводит к тому, что они становятся инициаторами конфликтных ситуаций. Их стремление быть «хорошими» и соответствовать ожиданиям окружающих может приводить к тому, что они принимают на себя риски и подвергаются воздействию негативных влияний. Более того, такие подростки могут испытывать трудности в установлении границ и защите своих интересов, что делает их более уязвимыми и подверженными манипуляциям со стороны других.

Отмечаем, что по шкале «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению», средний уровень выявлен у 40% подростков, что может свидетельствовать о наличии у них склонности к самоповреждающему поведению. У 20% школьников обнаружено, что уровень жертвенности превышает норму. Это означает, что эти подростки своим поведением могут привлечь внимание насильников и агрессивно настроенных людей, став причиной потенциального вреда для себя.

Анализируя результаты, полученные по шкале «Склонность к гиперсоциальному поведению», мы отмечаем, что 10% подростков имеют результат ниже нормы. Данный факт может свидетельствовать о его апатии, пассивности и безразличию к окружающему миру, ему не интересно участие в жизни общества. Средний уровень обнаружен у 60% человек, уровень выше нормы выявлен у 30% школьников. Для таких подростков характерно жертвенное поведение, но которое чаще всего ожидаемо и социально одобрено со стороны социума. Школьники, имеющие высокий уровень склонности к гиперсоциальному поведению, решительны, искренны, требовательны, добры и готовы к рискам, именно поэтому они не терпят, когда кто-то нарушает общественный порядок и в таких ситуациях подростки вмешиваются в конфликт, не всегда осознавая последствия этого действия. Но данное поведение имеет в основе только положительный мотив.

По шкале «Склонность к зависимому и беспомощному поведению» у 40% школьников выявлен низкий уровень. Они отличаются своей

независимостью, стремятся выделиться, быть не похожими на сверстников, конфликтны, но при этом могут быть внутренне ранимы и поэтому держатся в стороне от сверстников. Результат выше нормы был обнаружен у 10% подростков. Эти школьники склонны часто принимать на себя позицию жертвы, они постоянно прибегают к помощи окружающих людей в решении любого вопроса. Для них характерны низкая самооценка, скромность, сильная внушаемость и конформность.

Анализируя результаты, полученные по шкале «Склонность к некритичному поведению», мы отмечаем, что половина исследуемых школьников имеет уровень ниже нормы. Данный показатель может свидетельствовать об их осторожности, стремлении предугадать к каким последствиям приведут то или иное поведение. У 10% школьников диагностирован высокий уровень. Эти подростки могут быть неосмотрительными, излишне доверчивыми и неосторожными.

У 70 % испытуемых по шкале «Реализованная виктимность» выявлен низкий уровень. Это может свидетельствовать о том, что данные подростки реже обычного имеют вероятность попасть в критические ситуации, поскольку они стараются их избегать. Также у 20% подростков выявлен высокий уровень по данной шкале. У них может наблюдаться агрессия, склонность к необдуманным и спонтанным поступкам, что может являться причиной для нахождения в сложных и опасных для жизни ситуациях.

Для определения рефлексивности у исследуемой группы школьников нами использована методика «Рефлексивная оценка потенциальной индивидуальной виктимности».

Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что низкий уровень потенциальной индивидуальной виктимности выявлен у 20% школьников. Это свидетельствует о том, что данным подросткам не свойственно оказываться в ситуациях, которые спровоцировали бы становление жертвой преступления.

Большинство исследуемых подростков имеют средний уровень потенциальной индивидуальной виктимности, что свидетельствует об их склонности оказываться жертвой преступления.

У 20% подростков отмечается высокий уровень потенциальной индивидуальной виктимности. Такие школьники имеют большую вероятность становиться жертвой преступлений, при этом не осознавая, что такую ситуацию можно было избежать.

Обобщая результаты исследования, полученные с помощью методики «Склонность к виктимному поведению» (автор – Андронникова О.О.) и методики «Рефлексивная оценка потенциальной индивидуальной виктимности» (авторы – Дмитриева И.А., Кибальченко И.А.), мы пришли к выводу, что для 20% подростков характерны низкий уровень потенциальной индивидуальной виктимности, низкий уровень склонности к агрессивному, саморазрушающему, зависимому и некритичному поведению.

Кроме того, 60% подростков данной выборки имеют средний уровень потенциальной индивидуальной виктимности, также для них свойственны проявления агрессивного поведения и склонность к гиперсоциальному поведению.

У 20% подростков выявлен высокий уровень потенциальной индивидуальной виктимности, у них отмечается склонность к агрессивному поведению, к гиперсоциальному поведению, к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, к зависимому и некритичному поведению.

Таким образом, по результатам исследования, можно сделать вывод, что 20% подростков проявляют высокий уровень реализованной виктимности, то есть они сталкиваются с негативными ситуациями и являются жертвами. У этих подростков также выявлен высокий уровень потенциальной индивидуальной виктимности, что указывает на их повышенную уязвимость и предрасположенность к становлению жертвой. Они могут демонстрировать провоцирующее поведение, предпочитая рискованные и необдуманные действия, не всегда умеют защищать себя от преступников. Данные школьники робкие и легко поддаются влиянию других людей. В их поведении также присутствует пассивность и равнодушие к окружающим событиям, а также неосмотрительность и легкомысленность. Подростки часто попадают в опасные и неприятные ситуации, угрожающие их жизни и здоровью.

На основе результатов первичной диагностики разработана система занятий с целью профилактики виктимного поведения среди подростков.

После апробации системы профилактических занятий проведена повторная диагностика виктимного поведения подростков.

Сопоставляя результаты первичной и повторной диагностики, мы пришли к выводу, что после реализации системы занятий уменьшилось количество подростков, у которых наблюдалось повышенное значение по шкале «Социальная желательность ответов».

Анализируя результаты повторной диагностики по шкале «Агрессивное поведение», мы пришли к выводу, что высокий уровень в исследуемой выборке отсутствует.

Сопоставляя результаты первичной и повторной диагностики, полученные по шкале «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению», мы отмечаем, что после реализации системы занятий уровень «выше нормы» обнаружен только у 10% подростков. Это указывает на наличие жертвенности у данных испытуемых, они способны причинять вред самому себе своим поведением. Кроме того, низкий уровень обнаружен у 50% подростков. Эти подростки отличаются высоким уровнем тревожности, склонностью к переживаниям и восприимчивостью к страхам.

После апробации системы занятий количество подростков, имеющих высокие показатели по шкале «Склонность к гиперсоциальному поведению», снизилось до 10%. Эти люди проявляют непреклонность в отстаивании своей

позиции в конфликтах, даже если это может негативно сказаться на их здоровье или жизни. Однако, не всегда они осознают последствия своих действий.

Отмечаем, что по результатам повторного диагностического исследования не обнаружено подростков с высоким уровнем по шкалам «Склонность к зависимому и беспомощному поведению», «Склонность к некритичному поведению»,

Сопоставляя результаты первичной и повторной диагностики подростков по шкале «Реализованная виктимность», мы пришли к заключению, что в результате эффективной реализации системы занятий произошло снижение количества подростков с уровнем «выше нормы» до 10%. Это свидетельствует о прогрессе в предотвращении подростковой вовлеченности в опасные ситуации и спонтанное поведение.

Анализируя результаты первичной и повторной диагностики подростков по методике «Рефлексивная оценка потенциальной индивидуальной виктимности» (авторы – Дмитриева И.А., Кибальченко И.А.), мы пришли к следующим выводам.

После участия в профилактических занятиях показатель потенциальной индивидуальной виктимности снизился до 10%. Следовательно, подростки часто сталкиваются с неприятными или опасными ситуациями в своей жизни.

Таким образом, сопоставляя результаты первичной и повторной диагностики исследуемой выборки, полученные с помощью методик «Склонность к виктимному поведению» (автор – Андронникова О.О.) и «Рефлексивная оценка потенциальной индивидуальной виктимности» (авторы – Дмитриева И.А., Кибальченко И.А.), мы пришли к выводу, что у 50 % подростков из числа ранее выявленных нами, снизился уровень виктимного поведения.

Следовательно, разработанная и апробированная система занятий является эффективной при профилактике склонности подростков к виктимному поведению. Следовательно, она может служить ориентиром для профилактики такого поведения среди подростков в рамках образовательных учреждений.

Список литературы

1. Андронникова, О. О. Специфика психолого-педагогического сопровождения виктимных подростков склонных к бродяжничеству / О. О. Андронникова // Вестник НГПУ. – 2019. – № 1. – С. 123-136.
2. Ахмадиева, Л. Р. Оценка психологических показателей эффективности профессионального тренинга: специальность 19.00.03 – Психология труда, инженерная психология, эргономика: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Москва, 2006. – 22 с.
3. Варчук, Т. В. Виктимология / Т. В. Варчук, К. В. Вишневецкий. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 192 с.

4. Голубева, М. В. Виктимность : понятие в психологии, причины и типы виктимного поведения / М. В. Голубева // Советы психолога : [сайт]. – URL: <https://psychologist.tips/2522-viktimnost-ponyatie-v-psihologii-prichiny-i-tipy-viktimnogo-povedeniya.html>.
5. Гречанин, Н. Р. Виктимное поведение детей и подростков в экспертной практике / Н. Р. Гречанин, А. Е. Шлапак, Н. А. Житинева // Достижение сегодня – основа будущих совершенствований: сборник научных работ научно-практической конференции. – Самара, 2016. – С. 6–72.
6. Долговых, М. П. Психологическая детерминация проявления виктимного поведения личности подростка : специальность 19.00.01 – «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Долговых Маргарита Петровна ; Тольяттинский государственный университет. – Москва, 2009. – 19 с.
7. Змановская, Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения : учебное пособие / Е. В. Змановская. – Москва: Академия, 2003. – 288 с.
8. Иовчук, Н. М. Детско-подростковые психические расстройства : учебник / Н. М. Иовчук. – Москва : Академия, 2015. – 401 с.
9. Кузнецова, Л. Э. Психологические особенности проявления виктимного поведения у современной молодежи / Л. Э. Кузнецова // Актуальные вопросы современной психологии : материалы II Международной научной конференции. – Челябинск: Два комсомольца, 2018. – С. 73–75.
10. Левина, Н. А. Личностный потенциал подростков, склонных к виктимному поведению / Н. А. Левина, М. Г. Фатейчева // Потенциал личности: комплексная проблема: материалы XI Международной конференции. – Тамбов, 2020. – С. 216–223.
11. Матанцева, Т. Н. Факторы виктимного поведения подростков как социальная проблема психологической науки / Т. В. Матанцева // Научно-методический журнал «Концепт». – 2016. – №. 8. – С. 74–81.
12. Мумаев, С-М. С. Понятие виктимологи / С-М. С Мумаев // Вестник Российского университета дружбы народов. Юридические науки. – 2019. – № 2. – С. 48–52.
13. Реан, А. А. Психология личности : учебное пособие / А. А. Реан. – Санкт-Петербург: Питер, 2013. – 288 с.
14. Репецкая, А. Л. Виновное поведение потерпевшего и принцип справедливости в уголовной политике: учебное пособие / А. Л. Репецкая. – Иркутск: Оттиск, 2011. – 285 с.
15. Подросток: нормы, риски, девиации. Труды по социологии образования. Т.Х. Вып.ХVII. /По редакцией Собкина В.С. - Москва, 2005. - 300 с.
16. Фалалеева, Ю. В. Девиантное поведение как значимый фактор виктимного поведения / Ю. В. Фалалеева // Научные исследования научной

школы : сборник статей / ответственный редактор Г. Ю. Гуляев. – Киров, 2019. – С. 250–252.

17. Франкл, Л. В. О виктимологии и виктимности / Л. В. Франкл // Советское государство и право. – 1976. – № 4. – С. 75–79.

18. Христенко, В. Е. Психология поведения жертвы / В. Е. Христенко. – Ростов на-Дону : Феникс, 2004. – 416 с.

19. Юрова, К. И. Психология виктимного поведения молодежи / К. И. Юрова, И. А. Юров // Виктимология. – 2017. – № 11. – С. 23–26.

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСЛОВИЦАМИ И ПОГОВОРКАМИ О ДРУЖБЕ

Веккесер М.В.,

канд.филол.наук, доцент

зав.кафедрой филологии и языковой коммуникации

Развитие речи – важная задача обучению языку. Речь – основа всякой умственной деятельности, средство коммуникации. Умение учеников сравнивать, классифицировать, систематизировать, обобщать формируется, в процессе овладения, через речь, проявляются также в речевой деятельности. Логически чёткая, доказательная, образная устная и письменная речь ученика – показатель его умственного развития. Успехи учащихся в связной речи обеспечивают и в большей мере определяют успех в учебной работе по всем предметам, в частности способствуют формированию полноценного навыка чтения и повышению орфографической грамотности.

Пословицы и поговорки – коллективное художественное творчество народа. В них запечатлен весь познавательный опыт народа, его морально-этические, социально-эстетические, художественные и воспитательные идеалы. Они хранят историю движения народа по пути цивилизации, отражают характер народа, его симпатии и антипатии, связи с соседними народами. Это обуславливает их несомненную дидактическую ценность.

Методисты Т.А. Ладыженская, Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов и др. развитие речи младших школьников считают многосторонней работой учителя начальных классов, направленной на то, чтобы дети овладели не только грамматической теорией и орфографическими навыками, но и умением выбирать нужные слова и правильно употреблять их в речи, строить предложения и связную речь. Актуальность выбранной темы обусловлена значимостью изучения пословиц и поговорок о дружбе в аспекте развития речи, интеллектуального и нравственного воспитания младших школьников, культуры поведения и вежливости.

Проблема исследования состоит в том, что работа по развитию речи младших школьников сопряжена с рядом трудностей. Сложность объясняется тем, что развитие речи ребёнка соотносится не с одним каким-либо разделом русского языка, а со всем курсом русского языка и литературным чтением.

На наш взгляд, с целью развития речи и воспитания школьников можно пословицы и поговорки о дружбе, поскольку со времен Сократа дружба считалась одной из основных добродетелей, выражающейся во взаимной привязанности и духовной общности двух людей. При этом высшей нравственной оценки удостоивалась дружба, основанная на взаимной любви, почтении, открытости и абсолютном доверии друг к другу. Неотделимый атрибут дружбы – общение, открывающее путь к реализации своего «я» через

«ты». Настоящая дружба органично несет в себе элемент внешней свободы, что наделяет ее силой раскрепощения свободы внутренней [9, с. 268].

Исходя из указанного выше, отметим, что уроки развития речи должны не только способствовать обогащению речи детей пословицами и поговорками, но и на дидактическом материале реализовывать воспитательные задачи с целью гармонизации и культуры межличностных отношений учащихся.

Дружба – разновидность (наряду с товариществом и любовью) избирательно-личностных отношений между людьми, характеризующихся взаимным признанием, доверительностью, доброжелательностью, заботой. Исторически дружба рождается из институтов позднеродового общества – родства, своячества, т.е. отношений между близкими, живущими в одном доме, и побратимства (отношений между сверстниками, совместно проходившими цикл инициации и сохранявшими на всю жизнь узы солидарности).

Как и родственность, побратимство не было предметом самостоятельного выбора, но определялось групповой и возрастной принадлежностью. У Гомера «друзья» – это и те, кто живут в одном доме, кто связан общим делом (будь то война или путешествие). С ослаблением родовых, территориальных и функциональных уз отношения побратимства и аналогичные им («кровного», «названного», «крестового» братства) начинают наполняться индивидуальным содержанием, становятся более личными и добровольными [14, с. 324].

Дружба – отношения между людьми, основанные на взаимной привязанности, духовной близости, общности интересов и т.д. Дружбе присущи: личностный характер (в противоположность, например, деловым отношениям); добровольность и индивидуальная избирательность (в отличие от родства или солидарности, обусловленной принадлежностью к одной и той же группе); внутренняя близость, интимность (в отличие от простого приятельства); устойчивость [2, с. 46].

Содержание и функции дружбы существенно изменяются с возрастом. Детская дружба представляет собой эмоциональную привязанность, чаще всего основанную на совместной деятельности; хотя степень избирательности и устойчивости дружбы повышается с возрастом ребёнка, подлинная потребность в «другом Я» появляется только у подростка в связи с потребностью осознать себя, соотнести собств. переживания с переживаниями другого. Отсюда – напряжённые поиски и частая идеализация дружбы. Дружеские связи взрослого человека более дифференцированы, поскольку появляется ряд новых форм общения.

В истории философии дружба рассматривалась преимущественно в этическом плане, при этом одни подчёркивали эмоциональный аспект Дружба (отношение) (например, М. Монтень), другие выводили её из общности интересов или разумного эгоизма (например, К. Гельвеций). Например, немецкие романтики, создавшие настоящий культ дружбы, видели в ней убежище от эгоизма буржуазного мира. В конце XIX в. начались первые эмпирические исследования дружбы психологами и социологами.

Хотя дружба – интимное личное отношение, формирование и развитие её зависят от ряда объективных условий: пространственной близости, частоты контактов, принадлежности к общему коллективу, совместной деятельности, общности целей и интересов. В старом (начиная с Аристотеля) споре: основывается ли дружба на сходстве или взаимодополнительности друзей – гипотеза сходства имеет большее подтверждение (доказано преобладание однородности социального положения, пола, возраста, образования, основных ценностных ориентаций и некоторых личных особенностей друзей); однако интерпретация этих данных неоднозначна, и современная психология предпочитает ставить эту проблему в более строгих аналитических терминах, поскольку структура дружеских отношений (симметрия ролей, равенство и т.п.) зависит от психологических функций дружбы [3, с. 398].

Проблему историчности дружбы поставили немецкие социологи конца 19 в. Фердинанд Тённис и Георг Зиммель. Тённис, которого часто называют «первым социологом дружбы», теоретически разграничил два типа социальных структур: основанную на непосредственной эмоциональной близости людей «общину» и основанное на холодном рациональном расчете и разделении труда «общество».

Классический пример «общественных» отношений – капиталистическое товарное хозяйство, пренебрегающее всеми индивидуальными различиями, а воплощение «общинности» – родство, соседство и особенно дружба. По мнению Тённиса, «община» и «общество» присутствуют на всех этапах исторического развития, но в разной пропорции. На ранних стадиях развития, пока люди живут сравнительно небольшими группами и в патриархальных условиях, преобладает «общинность». По мере того как социальные связи становятся все более универсальными, значение «общинных» отношений, в том числе и дружбы, снижается. Они становятся всего лишь островками «человеческого» в мире безличной расчетливости.

В отличие от Тённиса, который связывал развитие дружбы с дифференциацией общественной деятельности и социальной структуры, Зиммель выдвигал на первый план дифференциацию самих личностей. Человеческая индивидуальность, по Зиммелю, создается, прежде всего, наличием некоей тайны, составляющей исключительное достояние личности. По его мнению, на ранних стадиях социального развития индивид имел очень мало своего и поэтому не испытывал потребности в самораскрытии. Потребность в интимной дружбе возникает у человека лишь в античности. Но «по мере растущей дифференциации людей такое полное самораскрытие должно было становиться все труднее. Современный человек, возможно, должен слишком многое скрывать, и это не позволяет ему поддерживать дружбу в античном смысле». Индивид с более сложным внутренним миром не может полностью раскрыться кому-либо одному. Поэтому тотальная дружба разделяется на ряд отношений, в каждом из которых раскрывается какая-то отдельная сторона Я. С одним человеком нас связывает симпатия, с другим –

общие интеллектуальные интересы, с третьим – религиозные чувства, с четвертым – общий жизненный опыт.

При всей интимности дружеских отношений масштаб дружбы определяется прежде всего социально-нравственной ценностью деятельности, которой посвятили себя друзья, тех идей и интересов, на которых зиждется их союз. Примеры античной дружбы неизменно связаны с героическими деяниями, воинскими подвигами или борьбой за свободу. Романтическая дружба опосредствуется совместными духовными исканиями, протестом против холодного «вещного» мира, художественным творчеством и т. п.

Многозначность понятия дружбы отражает реальную многогранность и переливчатость межличностных взаимоотношений. С точки зрения психологии, все житейские определения дружбы суть метафоры, каждая из которых высвечивает какой-то один ракурс проблемы. «Друг-товарищ» подразумевает наличие совместной деятельности и общих интересов. «Друг-зеркало» подчеркивает функцию самопознания, партнеру в этом случае отводится пассивная роль отражения. «Друг-собеседник» высвечивает коммуникативную сторону дружбы, самораскрытие и взаимопонимание. «Друг-альтер эго» подразумевает, с одной стороны, ассимиляцию, уподобление другому себе, а с другой – идентификацию, уподобление себя другому, саморастворение в другом.

Каждая из этих метафор по-своему правомерна, но они могут обозначать и разные типы дружбы, и разные ее компоненты, и разные стадии развития одного и того же взаимоотношения. Соотношение экспрессивных и инструментальных ценностей дружбы имеет свой половозрастной аспект. Детские дружбы покоятся на непосредственной эмоциональной симпатии, общих интересах и совместной деятельности. В подростковом возрасте эти ценности дополняются и постепенно перевешиваются потребностью в эмоциональной поддержке и взаимопонимании. Потребность в alter ego достигает кульминации в ранней юности. Именно в юношеской дружбе формируются такие важные личностные черты, как альтруизм и способность поставить себя на место другого. В дальнейшем, по мере взросления, дружба утрачивает эту тотальность, частично уступая место любовным, семейным и иным привязанностям [5, с. 67].

Итак, необходимо различать дружбу как:

- 1) социальный институт, или систему социальных норм (социологический аспект);
- 2) моральное чувство (психологический аспект);
- 3) специфический вид взаимоотношений (социально-психологический аспект).

Сама потребность в дружбе – нравственная потребность, которая возвышает личность, делает ее добрее, гуманнее, щедрее к людям. Как писал В.А. Сухомлинский, «именно дружба является одной из сфер воспитания

любви к человеку, взаимного уважения, ощущения тончайших душевных движений в другом человеке» (цитируется по [4, с. 78]).

Вот почему в нашей работе в качестве дидактического материала по развитию речи младших школьников взяты пословицы и поговорки о дружбе.

Пословицы и поговорки – это малые жанры фольклора, которые отражают художественное народное искусство, художественную творческую деятельность трудового народа. В коллективном художественном творчестве народ отражает свою трудовую деятельность, общественный и бытовой уклад, знание жизни и природы, культы и верования. В фольклоре, сложившемся в ходе общественной трудовой практики, воплощены воззрения, идеалы и стремления народа, его поэтическая фантазия, богатейший мир мыслей, чувств, переживаний, протест против эксплуатации и гнёта, мечты о справедливости и счастье. Впитавший в себя многовековой опыт народных масс, фольклор отличается глубиной художественного освоения действительности, правдивостью образов, силой творческого обобщения [1, С.5].

Богатейшие образы, темы, мотивы, формы фольклора возникают в сложном диалектическом единстве индивидуального (хотя, как правило, анонимного) творчества и коллективного художественного сознания. Народный коллектив веками отбирает, совершенствует и обогащает найденные отдельными мастерами решения. Преемственность, устойчивость художественных традиций (в рамках которых, в свою очередь, проявляется личное творчество) сочетаются с вариативностью, многообразным претворением этих традиций в отдельных произведениях.

Характерно для всех видов фольклора, что создатели произведения являются одновременно его исполнителями, а исполнение, в свою очередь, может быть созданием вариантов, обогащающих традицию; важен также теснейший контакт исполнителей с воспринимающими искусство людьми, которые сами могут выступать как участники творческого процесса. К основным чертам фольклора принадлежит и долго сохраняющаяся нерасчленённость, высокохудожественное единство его видов: в народно обрядовых действиях сливались поэзия, музыка, танец, театр, декоративное искусство; в народном жилище архитектура, резьба, роспись, керамика, вышивка создавали неразделимое целое; народная поэзия тесно связана с музыкой и своей ритмичностью, музыкальностью, и характером исполнения большинства произведений, тогда как музыкальные жанры обычно связаны с поэзией, трудовыми движениями, танцами. Произведения и навыки фольклора непосредственно передаются из поколения в поколение.

Многообразно и неисчерпаемо устное народное творчество, приобщающее современного человека к миру художественного мышления, интересов, общественного сознания людей самых отдалённых эпох и более близкого к нам времени. Волшебные сказки, обрядовые песни, заговоры, гадания уходят своими корнями в тысячелетние глубины истории. По сравнению с ним былины, сохранившие память о Киевской Руси, исторические

песни и баллады, повествующие о событиях периода монголо-татарского владычества на Русской земле, относительно молоды. Среди древнейших по происхождению жанров устного творчества – пословицы и поговорки [11, с. 3].

Пословицы и поговорки в составе народного творчества занимают особое место. Названные выше и другие жанры существовали как отделённые от повседневного быта явления. Исполнение одних произведений регламентировалось обычаем: песни календарных обрядов пелись в строго установленные дни года (например, в масленицу, при «похоронах Костромы» и т. п.), песни семейных обрядов – на свадьбах, при рождении ребёнка. Другие – сказки и былины – требовали условий и времени для их воспроизведения. Пословицы и поговорки самостоятельно не бытовали, они всегда жили только в разговорном языке. Он порождал их и был условием их реализации. Пословицы в свою очередь – необходимая принадлежность устной речи (*Без пословицы речь не молвится*) и показатель её качества (*Красна речь пословицей*).

Каждое поколение приобретало опыт и знания в труде, в наблюдениях над погодой и окружающим миром, над взаимоотношениями людей. В течение многих веков накапливались в языке народа афористические изречения и образные выражения, пословицы и поговорки, по словам М.А. Шолохова, «сгустки разума и знания жизни» [16, с. 3].

Пословицы и поговорки – источник знаний о взглядах и представлениях, как они формировались в сознании людей разных эпох, корректировались и пополнялись нашими дальними предками. Это – трудовой, нравственный и художественный опыт поколений, сжатый в мудрые изречения и образные выражения. Это – житейская, практическая философия, отобразившая многообразие народных характеров, сложность и противоречивость бытовой, социальной и политической жизни русского народа [12, с. 15].

Самое мудрое высказывание еще не пословица, если оно не обрело соответствующей формы, склада и лада. Лад – это единство содержания, глубокого, ёмкого, интересного для всех, и склада, под которым имеется в виду художественная форма изречений.

Склад и лад – коренные качества пословиц, выделяющие их из обычной речи. Пословицы – безусловно сложенные исконными для народного русского языка способами (без придаточных предложений, причастных оборотов) предложения. Нерасторжимое единство лада и склада обуславливает главные художественные достоинства пословиц – их краткость и простоту. «В простоте слова, – писал А.М. Горький, – самая великая мудрость, пословицы и песни всегда кратки, а ума и чувства в них на целые книги» (цитируется по [11, с. 14]).

Пословицы состоят из одной, двух, иногда трёх и более частей. «Бесспорные» истины, наставления, сами в себе не содержащие противоречий, обычно передаются одночастными суждениями (*Лежачего не бьют; Из песни слова не выкинешь*). В пословицах часто сопоставляются, сравниваются вещи, явления, действия, состояния, ставятся в ряд как сходные по какому-либо признаку или как зависимые друг от друга, отвергается, осуждается одно,

утверждается другое. В таких случаях народные изречения прибегают к двухчастной форме: *Старого не выучишь, мертвого не вылечишь; Затеяли худо – не быть добру*. Одинаковая последовательность членов предложения в начальной и конечной частях (*Удастся – квас, не удастся – кислые щи*) обуславливает сходство в их интонации и ритмическом рисунке. Во всех приведенных двухчастных пословицах по два ударения в каждой половине.

Народное красноречие очень богато рифмой и другими видами созвучий. Рифмой скрепляются не только две (или больше) части изречений (*Кто кого смог, тот того и с ног*). Рифмуются слова в одночастных пословицах (*Лихо не приходит тихо; У нас с ним и лён не делён*) и «самостоятельно» – в одной либо обеих половинах изречения (*Хитрый Митрий, да и Иван не дурак*). Иногда рифмуются слова, расположенные в середине каждой части пословицы (*Я на лёд послов пошлю, а на мёд сам пойду*). Особого блеска достигает игра звуковыми повторами при употреблении имен собственных: *Абросим не просит, а дадут – не бросит; Наговорил Егор с гору, а все не в пору* [11, с. 115].

В «Кратком словаре литературоведческих терминов» под редакцией Л.Тимофеева и Н. Венгрова под поговоркой понимается один из видов устного народного творчества: общераспространённое образное выражение, метко определяющее какое-либо жизненное явление. В отличие от близких к ним по своему характеру пословиц, поговорки лишены прямого поучительного смысла и ограничиваются образным, иносказательным определением явления. В этом же словаре жанр пословицы характеризуется так: «Пословица – один из видов устного народного творчества: краткое, нередко в стихотворной форме, народное изречение по поводу различных жизненных явлений. Иногда пословица состоит из двух частей – образного изображения явления и заключительного поучения. Пословица – одна из древнейших форм народнопоэтической речи, в которой часто используются разнообразные средства художественной выразительности – параллелизмы, звуковые повторы и т. п.» [7, с. 106-107].

Таким образом, главное отличие поговорки от пословицы заключается в том, что пословицы имеют какой-либо назидательный смысл, а поговорки лишены прямого поучительного смысла и ограничиваются образным, иносказательным определением явления. Простая сбалансированная форма пословиц и поговорок является наиболее часто применяемым приемом. Краткость является существенным аспектом запоминаемых высказываний. Лишь очень немногие пословицы и поговорки многословны. Пословица дает полное, законченное суждение, и потому ее роль в языке более значительна. Но поговорка, в свою очередь, наполняет наш язык «узелками» образов, чрезвычайно живых и эмоциональных, помогающих говорящему ярко оценить различные явления. По своей сущности, поговорки – это поэтическая форма слова: метафора, сравнение, эпитет, определение.

Пословицами и поговорками следует считать те высказывания, которые пользуются общественной популярностью. Отсюда следует, что обычно это

старинные высказывания, так как за короткий срок они не могли бы стать частью общественного сознания. Конечно, бывают исключения, и некоторые пословицы и поговорки врываются в народное сознание с необыкновенной быстротой, однако следует исключить их из числа фразы-однодневки.

При разграничении пословиц и поговорок отмечалось их метафорическое и метонимическое значение. Пословица *Кашу маслом не испортишь* с давних времен говорится в случаях, когда надо подчеркнуть, что необходимое, полезное не повредит делу даже в избытке. Это же изречение в домашнем быту могло и не иметь иносказательного смысла: чем больше масла, тем вкуснее каша. В пословице *С миру по нитке – голому рубаха* появляется метафорический смысл: по нитке может значить по копейке, незначительная помощь делом в пользу одного человека со стороны многих людей; рубаха – любой результат, следствие помощи. Иначе говоря, пословицы и поговорки переносное, метафорическое (по сходству действий, качеств, ситуации) или метонимическое (по связи по смежности) значение обретают лишь в самом употреблении к случаю. Метонимические иносказания – один из распространённых приёмов формирования образной системы пословиц и поговорок [11, с.15].

Иногда очень трудно отличить пословицу от поговорки или провести чёткую грань между этими жанрами. Поговорка граничит с пословицей, и в случае присоединения к ней одного слова или изменения порядка слов поговорка становится пословицей. Композиционное строение суждения в пословице (обычно двучленное), часто подкрепляемое ритмом, рифмой, ассонансами, аллитерациями, совпадает с синтаксическим.

Обобщая всё вышеизложенное, можно сказать о том, что пословицы и поговорки являются одними из самых важных и самых распространённых жанров устного народного творчества. Народ создавал лучшие образцы этих жанров на протяжении столетий.

К общим признакам пословиц и поговорок можно отнести: краткость (лаконичность), устойчивость (способность к воспроизведению), связь с речью (пословицы и поговорки в естественном бытовании существуют только в речи) и принадлежность к искусству слова; а к различительным отличия по формальным признакам: склад и лад, точная рифма, пословица – изречение нередко в стихотворной форме, иногда состоит из двух частей – образного выражения явления и заключительного поучения, но может состоять из трёх и более частей, а иногда и из одной части, в пословицах используются различные средства выразительности, является законченным суждением.

Поговорка же, в отличие от пословицы, незаконченное выражение, не составляет цельного предложения, может быть частью пословицы, имеет незавершённость умозаключения, по своей сущности поговорка является поэтической формой слова: метафора, сравнение, эпитет, определение.

Различия по содержательному аспекту: пословица – изречение с назидательным смыслом, по поводу различных жизненных явлений, имеет

обобщающий характер, включает поучение. Поговорка – общеизвестное образное выражение, метко определяющее какое-либо жизненное явление, не содержит прямого поучительного смысла, иносказательное определение явления, имеет эмоционально-экспрессивную окраску. Различия по сфере применения: у пословицы сфера применения более широкая, нежели у поговорки, так как первая имеет более обобщенный характер.

Прежде чем рассмотрим использование пословиц и поговорок в аспекте развития речи младших школьников, определим основные направления методической работы в этой сфере.

Понятие «речь» является межпредметным: оно встречается в лингвистической, психологической (психолингвистической), методической литературе.

Одним из важных показателей уровня культуры человека, его мышления, интеллекта является его речь. Возникнув в раннем детстве в виде отдельных слов, не имеющих ещё чёткого грамматического оформления, речь постепенно обогащается и усложняется. Речь – это вид деятельности человека, реализация мышления на основе использования средств языка (слов, их сочетаний, предложений). Речь выполняет функции общения и сообщения, эмоционального самовыражения и воздействия на других людей.

По утверждению методистов, хорошо развитая речь служит одним из важнейших средств активной деятельности человека в современном обществе, а для школьника – средством успешного обучения в школе. Речь – способ познания действительности [8, с. 314].

Есть несколько условий, без соблюдения которых речевая деятельность невозможна, а, следовательно, невозможно и успешное развитие речи учащихся.

Первым условием возникновения и развития речи человека является потребность высказываний. Методическим условием развития речи учащихся является создание ситуаций, вызывающих у школьников потребности высказываний, желание и необходимость что-то высказать устно или письменно.

Второе условие любого речевого высказывания – это наличие содержания, материала, то есть того, о чём нужно сказать. Чем этот материал полнее, богаче, ценнее, тем содержательнее высказывание. Методическим условием развития речи учащихся является тщательная подготовка материала для речевых упражнений.

Третье условие успешного речевого развития – вооружение средствами языка. Детям нужно дать образцы языка, создать для них хорошую речевую среду [8, с. 315].

Без систематического обогащения устной и письменной речи учащихся на протяжении всех лет обучения невозможно эффективное повышение культуры речи учащихся, их общего литературного развития.

В решении этой задачи первостепенное значение имеет реализация на уроках основных принципов развития речи. Это, во-первых, активное руководство процессом развития речи. Этот принцип предполагает исключение стихийности в речевом развитии, создание нормальной речевой среды – условия развития правильной литературной речи во всем её многообразии.

Во-вторых, это опора на единство языка и мышления, поскольку мысль реализуется в речи. Опора на мышление как принцип развития речи предполагает постоянное внимание к содержательной стороне речи. Накапливая жизненный опыт, наблюдая и сравнивая жизненные явления, учащиеся переходят к анализу явлений, а затем к их обобщению.

В-третьих, это комплексность процесса развития речи. Этот принцип предполагает, что развитие всех видов речевой практики (говорения, слушания, чтения, письма) – взаимосвязанный процесс.

В-четвертых, это непрерывность и преемственность процесса речевого развития. Этот принцип предполагает, что развитие речи, совершенствование речевой культуры происходят постепенно, на всех этапах обучения, и не только на занятиях по развитию речи, но и при изучении других дисциплин [10, с. 6].

В развитии речи отчетливо выделяются три направления: работа над словом (лексический уровень), работа над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень) и работа над связной речью (уровень текста). Кроме того, в объём понятия «развития речи» включается произносительная работа – дикция, орфоэпия, выразительность, просодия, исправление произносительных недочетов.

Лингвистической базой для первых двух направлений служат лексикология, словообразование, фразеология, стилистика, морфология и синтаксис, связная речь опирается на теорию текста (лингвистику текста), логику, теорию литературы.

Указанные три линии работы развиваются параллельно, хотя они и находятся в подчинительных отношениях: словарная работа дает материал для предложения; первое и второе подготавливают связную речь. В свою очередь, связные рассказы и сочинения служат средством обогащения словаря [8, с. 316].

Развитие речи учащихся имеет свой арсенал методических средств, собственные виды упражнений; наиболее важные из них – это упражнения в связной речи (рассказы, пересказы, сочинения и пр.). Они представляют собой высшую ступень в сложной системе речевых упражнений, так как в них сливаются все речевые умения и в области словаря, и на уровне синтаксическом, умение накапливать материал, логические, композиционные умения.

Системность в развитии речи обеспечивается четырьмя условиями: последовательностью упражнений, их перспективностью, разнообразием упражнений (и пониманием конкретной, узкой цели каждого типа упражнений) и умением подчинить разнообразные виды упражнений общей цели. Каждое

новое упражнение, как бы ни было оно мало, связывается с предыдущим и готовит учащихся к последующим, в то же время, подчиняясь общей далекой цели, вносит что-то новое, обеспечивающее движение вперед [4, с. 317].

Усвоение огромного лексического запаса не может проходить стихийно. Одной из важнейших задач развития речи в школе является упорядочение словарной работы, выделение основных её направлений и их обоснование, управление процессами обогащения словаря школьников.

Методика словарной работы в школе предусматривает четыре основных линии:

Во-первых, обогащение словаря, то есть усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в словарном запасе.

Во-вторых, уточнение словаря – самая широкая сфера словарной работы, включающая в себя: наполнение содержанием тех слов, которые усвоены учащимися не вполне точно; усвоение лексической сочетаемости слов, в том числе во фразеологических единицах; усвоение иносказательных значений слов, многозначности слов; усвоение синонимии лексической и тех оттенков смысловых значений слов, тех эмоциональных и функционально-стилистических окрасок слова, которые свойственны отдельным синонимам в синонимической группе.

В-третьих, это активизация словаря, то есть перенесение как можно большего количества слов из словаря пассивного в словарь активный.

В-четвертых, это устранение нелитературных слов, перевод их из активного словаря в пассивный [8, с. 329].

В работе над пословицами и поговорками можно удачно реализовать все четыре направления. Работу над словом можно рассматривать в ходе выяснения прямых и переносных значений слов, входящих в паремию. Анализ словосочетаний может проходить в результате постановки вопросов от главного слова к зависимому, например, какое меткое определение шутки даётся в следующей паремии: *Добрая шутка дружбы не рушит* (какая шутка дружбы не рушит?). Конечно, в данном случае мы актуализируем семантику слова, но опосредованно у детей происходит обогащение речи и синтаксическими конструкциями, образцами и правилами их построения. На уровне предложений и текста нами тоже предусматривалась такая работа: дети объясняли смысл пословицы в целом, формулировали свои мысли посредством предложений, входящих в поток речи (устное высказывание).

Использование пословиц в обучении русскому языку имеет давнюю историю, и обращение к ней современного учителя было бы делом полезным. В этой истории значительное место занимает Ф. И. Буслаев, который в своей работе «О преподавании отечественного языка» изучение пословиц выделил в качестве самостоятельного вопроса. Актуальным и ценным является методический подход выдающегося учёного. Он считал, что первой задачей

педагога является развитие способностей учащихся и главное место должно отводиться чтению.

А.А. Потемня подмечал, что народные пословицы – не что иное, как сжатые небольшие поэтические произведения – басня, сказка, комедия (*Звал волк овцу в кумы – не пошла*).

Постичь смысл пословицы – значит воспринять обобщённо-метафорический образ, заключённый в ней, и конкретизировать его, используя для этого имеющийся у школьников жизненный и читательский опыт. Путь к постижению смысла – анализ его в единстве с формой, поэтому мы получаем иной результат, если сначала обращаем внимание детей на эту форму, учим осмысливать каждое слово, сравнивая его с возможными синонимами, выясняя, какой оттенок смысла вносит другое слово, что с чем сравнивается и почему, как характеризует это человека или явление действительности, наблюдаем за композицией пословиц, содержащих антитезы и т.д. Все перечисленные виды языковой работы и представляют собой способы анализа пословицы как особой художественной формы.

Количество пословиц, которые можно давать детям за один урок, также установлено и теоретически, и экспериментально – их не может быть более 7 – 9. Именно такое количество произведений младшие школьники способны осмыслить и запомнить за 45 минут. Знание и учёт такого рода деталей обязательны для учителя, так как возможности пословиц как учебного материала для литературного развития учащихся могут быть реализованы только при строго определённых методических условиях, которые диктуются как их жанрово-художественной спецификой, так и особенностями художественного восприятия младших школьников [15, с. 39].

Работа с пословицами и поговорками развивает мышление учащихся, прививает любовь к родному языку, повышает культуру речи, способствует лучшему усвоению грамматики и более глубокому изучению литературы, обогащает учащихся народной мудростью. Отбор (подбор) пословиц определяется темой конкретного урока и его целями: образовательными, развивающими и воспитательными. Пословицы могут использоваться как дидактико-воспитательный материал на разных этапах урока русского языка: на этапе подготовки к изучению нового материала, на этапе творческой работы учащихся [6, с. 58].

Д.Ю. Толоконникова предлагает обобщённые типы учебных задач при работе с пословицами и поговорками:

1. Прочитай пословицу, подумай, что она означает.
2. Объясни значение пословицы.
3. В каких случаях её уместно применить? Когда и кому можно так сказать?
4. Вставь пропущенные буквы и подбери проверочные слова.
5. Устно составь предложения, употребив эту пословицу [13, с. 39].

По степени понимания пословиц можно судить об уровне овладения языком. В начальную школу дети приходят, уже имея значительный багаж словарного запаса и речевой практики. Однако практика показывает, что многоплановость пословиц, наличие в них подтекста, скрытых смыслов, слов, которые используются в переносных значениях, а также умение расширить и обобщить ситуацию, описанную в пословице, соотнести её со своим жизненным опытом для адекватного понимания паремии осложняют осознание младшими школьниками всей полноты смысла народных пословиц. Ошибки связаны с такими особенностями мышления детей младшего школьного возраста, как конкретность и ассоциативность, а также преобладание наглядно-образного мышления над абстрактным. В связи с этим предлагаются следующие виды работ и упражнения.

1. Подбор пословиц, отражающих основную мысль какого-либо произведения.

2. Пересказ произведения или фрагмента, который раскрывал бы основную мысль какой-либо пословицы.

3. Придумывание ситуации, иллюстрирующей смысл пословицы.

4. Сочинение по пословице. (*Дружба да братство – дорожке богатства* – В каких случаях так говорят? Приведите пример употребления пословицы из жизни.)

5. Объединение пословиц в группы на основании синонимичных отношений между ними.

6. Объединение одноструктурных пословиц с разными смыслами и объяснение смысловых различий.

7. Сочинение сказки, финал которой можно сформулировать словами пословицы о дружбе.

8. Придумывание своих названий, основанных на интертекстах-пословицах, к прочитанным произведениям о дружбе.

Для устранения трудностей, связанных с пониманием смысла пословиц, соотнесения пословиц и поговорок с основной мыслью текста, с их употреблением в своей речи, с детьми целесообразно проводить упражнения на уроках русского языка. Мы предлагаем ряд упражнений.

1. «Домино пословиц». На одних бумажных прямоугольниках записано начало пословицы, а на других – окончание. Упражнение проводится по правилам домино. Задача – верно собрать пословицы.

2. «Перевертыши пословиц и поговорок». Задача учеников – по «перевертышам» узнать пословицу. Например: *Счастье перемещается кучами (Беда не ходит одна).*

3. Сопоставление пословиц и иллюстраций к ним. Пословицы и поговорки о дружбе выписываются под номерами столбиком на доске, где выставлены также под номерами в таком же количестве иллюстрации. Учащиеся должны определить соответствие или несоответствие последних

предложенным пословицам. Результаты выполнения заносятся в карточку, которую получает каждый ученик и которая выглядит следующим образом:

Пословицы	Иллюстрации
-----------	-------------

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Напротив каждого номера пословицы ученик пишет номер той иллюстрации, которая, по его мнению, соответствует данной пословице. Если же он считает, что нет соответствующей иллюстрации к какой-либо пословице, то напротив номера этой пословицы ставится знак «—».

4. Эпитет может быть самостоятельным и единственным средством выражения мысли в пословице, а может быть использован наряду с другими художественными приемами. Главное в работе над эпитетом: помочь детям понять их роль в создании образа пословицы о дружбе и оценить их точность, яркость и выразительность. Уместным будет здесь такое задание:

Восстановите пословицы, вставляя пропущенные прилагательные.

1. В (какой?) час и смерть не страшна.

Слова: хороший, веселый, грустный.

2. (Какого?) нрава не купишь.

Слова: умного, доброго, веселого, хорошего.

3. (Какой?) смех плачем отзывается.

Слова: иной, чужой, свой.

Цель приведенных заданий – помочь детям понять художественную речь, воплощённую в пословицах.

5. Составь из данных слов пословицу, объясни её смысл и определи тему.

Каменных, дружба, стен, крепче.

6. Из данных пословиц выбери ту, которая относится к теме «Дружба».

Где терпенье, там и уменье.

Дружба крепче каменных стен.

Поспешишь, людей насмешишь.

7. Прочитай пословицы, объясни их смысл и определи тему.

Без друга на сердце вьюга.

Хороший друг – самый большой клад.

Не имей сто рублей, а имей сто друзей.

8. Дидактическая игра: «Один начинает, другой продолжает»

Нужно продолжить пословицу: учитель говорит начало, а дети продолжают, затем начало пословицы произносит один ребенок, а другой ее заканчивает.

Нет друга, так ищи, а есть ... так береги.

Как аукнется ... так и откликнется.

9. «Нарисуй пословицу»

Каждый ребенок иллюстрирует свою пословицу. Показывает рисунок и называет пословицу. Все запоминают. Педагог показывает рисунки, а дети стараются вспомнить пословицы. Постепенно образуется «банк» рисованных пословиц.

10. «Найди пару»

Среди нескольких найти пары пословиц, близких по смыслу:

«Кто грамоте горазд, тому не пропасть»;

«Руби дерево по себе»;

«Знания никому не в тягость»;

«Без корня и полынь не растет»;

«Родная сторона – мать, чужая – мачеха»;

«По Сеньке и шапка».

Правильный ответ 1-3, 2-6, 4-5.

11. «Найди лишнюю пословицу»

«Дело мастера боится»;

«Не бойся работы, пусть она тебя боится»;

«Не спеши языком – торопись делом»;

«Язык до Киева доведет».

12. «Изобрази пословицу схемой»

Это пример пиктограммы. Представьте, как могут «выглядеть» пословицы: «Человек без друзей – что дерево без корней», «Материнская забота в огне не горит и в воде не тонет». Интересно, как одну и ту же пословицу изобразят разные ребята. Желательно найти интересные моменты на каждой схеме.

13. «Подбери по смыслу». Дети подбирают пословицы и поговорки по смыслу: о честности, храбрости, о Родине, о дружбе, о матери, о труде.

14. Очень много написано и придумано пословиц о дружбе: *Дружба – как стекло, разобьёшь – не сложишь. Дружбой дорожи, забывать её не спеши.* Вот мы с вами и поиграем в пословицы. Из представленных пословиц вам необходимо выбрать только те, которые относятся к теме «дружба»:

1. *Для милого друга и волы из плуга;*

2. *Лучше молчать, нежели врать;*

3. *Будь в малом правдив – и в большом станут верить;*

4. *Дружба рождается в беде, а закаляется в труде;*

5. *Детки хороши – отцу-матери венец, детки плохи – отцу-матери конец;*

6. *Не узнавай друга в три дня – узнавай в три года;*

7. *Свет не без добрых людей;*

8. *Дружба да братство – дороже богатства.*

(правильный ответ: 1, 4, 6, 8)

15. Игра «Собери пословицу».

Восстановите исходный текст на доске:

Каменных, дружба, стен, крепче.

Дружба крепче каменных стен – исходная поговорка.

Таким образом, поговорки могут успешно использоваться в ходе процесса развития речи. Пословицы и поговорки, несомненно, являются одним из интересных и эффективных с точки зрения использования видов языкового занимательного материала, который способен повысить интерес к предмету, активизировать познавательную деятельность. Пословицы и поговорки активизируют мыслительные процессы, направленные на понимание речи, её многоплановости и многозначности. На уроках развития речи необходима работа над смыслом пословиц и поговорок, ведь они являются хорошим материалом для обогащения речи. Дети учатся высказывать своё мнение, дискутировать. Большая работа ведётся над образностью пословиц и поговорок, над пониманием прямого и переносного смысла.

Список литературы:

1. Боров, Ю. А. Эстетика / Ю.А. Боров. – Москва : Политиздат, 1998. – 490 с.
2. Большая советская энциклопедия / гл. ред. Б.А. Введенский; ред. колл. : Н.Н. Аничков, И.П. Бардин и др. – 2-е изд. – Москва : Большая советская энциклопедия, 1955. – Т. 33. – 672 с.
3. Большая советская энциклопедия / гл. ред. Б.А. Введенский; ред. колл. : Н.Н. Аничков, И.П. Бардин и др. – 2-е изд. – Москва : Большая советская энциклопедия, 1955. – Т. 34. – 656 с.
4. Изотова, В.А. Сила воспитательного воздействия на младшего школьника устного творчества русского народа / В.А. Изотова // Начальная школа. – 2020. – №5. – С. 20 – 23.
5. Кон, И.С. Дружба: этико-психологический очерк / И.С. Кон. – Москва : Политиздат, 1980. – 80 с.
6. Королева, Т.П. Работа с поговорками на уроках русского языка / Т.П. Королева // Начальная школа. – 2021. – №7. – С. 58 – 61.
7. Краткий словарь литературоведческих терминов / под ред. Л. Тимофеева, Н. Венгрова. – Москва : Учпедгиз, 1955. – 180 с.
8. Львов, М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – 2-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 1987. – 415 с.
9. **НОВАЯ ФИЛОСОФСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ / ПОД РЕДАКЦИЕЙ В.С. СТЕПИНА. – МОСКВА : МЫСЛЬ, 2011. – 324 С.**
10. Русские народные загадки, пословицы, поговорки / сост., авт. вступ. ст., коммент. и слов Ю.Г. Круглов. – Москва : Просвещение, 1990. – 335 с.
11. Русские пословицы и поговорки / сост. Соболев А.И.; науч. ред. и авт. предисл. Ф.М. Селиванов. – Москва : Сов. Россия, 1983. – 304 с.
12. Тарланов, З.К. Русские пословицы: синтаксис и поэтика / З.К. Тарланов. – Петрозаводск, 1999. – 123 с.

13. Голоконникова, Д.Ю. Использование пословиц и поговорок на уроках русского языка и литературного чтения // Начальная школа. – 2022. – № 4. – С. 39 – 41.

14. Философский энциклопедический словарь. – Москва : Советская энциклопедия, 1983.

15. Хлысталова, А. Н. Литературное развитие младших школьников средствами фольклора (На материале пословиц) // Начальная школа. – 2019. – № 1. – С. 35 – 39.

16. Шолохов, М.А. Сокровищница народной мудрости / М.А. Шолохов // Предисловие к книге В.И. Даля. Пословицы русского народа : Сборник. В 2-х т. Т.1 / Вступ. слово М. Шолохова; художн. Г. Клодт. – Москва : Худож. лит., 1984. – С. 3 – 4.

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ

Виталёва Я.В.,

старший преподаватель кафедры психологии развития личности

Сегодня особые требования предъявляются к воспитательно – образовательному процессу высшей школы в период адаптации, где в начале обучения возникает противоречие между проявляющимся у студентов-первокурсников новыми потребностями, необходимостью решать новые задачи и уровнем имеющихся у них возможностей, сложившимися у них ранее способами мышления, поведения, привычками. Ко всем педагогическим трудностям, которые испытывают юноши и девушки во всем мире, в нашей стране добавляются и те, которые обусловлены сегодня непростой социальной ситуацией, на фоне которой происходит развитие наших детей. В таких условиях задача психологической помощи в развитии способности самому определить цели своей жизни, в освоении практически полезных навыков планирования, соотнесения ближней и дальней перспективы.

Студентам, вступающим в новую образовательную среду высшего учебного заведения, приходится адаптироваться к меняющемуся социокультурному окружению. Это означает не только установление новых социальных связей и профессиональную самореализацию, но и взаимодействие с уже существующей системой взаимоотношений. Успешная адаптация требует от студента выбора и реализации определенной стратегии [11].

Ключевым фактором является формирование новой, позитивной идентичности, которая соответствует изменившимся социальным и культурным условиям жизни. Для этого необходимо установить систему взаимоотношений с новым социальным окружением. Данный процесс является необходимым условием для успешной адаптации к студенческой жизни.

Учеба на первых курсах сложна тем, что студентам необходимо:

- приспосабливаться к новому типу учебного коллектива, обычаям и традициям, существующим в рамках данной социальной группы;
- быстро осваивать учебные нормы, систему оценок, способов и приемов организации учебного процесса;
- адаптироваться в новых условиях быта, участвовать в новых формах внеучебной деятельности [5].

Адаптационные процессы первокурсников к новой образовательной среде вуза затронуты в многочисленных работах зарубежных и отечественных исследователей (В.Н. Дружинина, А.В. Карпова, В.И. Ковалева, И.Н. Лычагиной, В.И. Медведева, Е. И. Муратовой, Е.А. Осипова, Ю.П. Поваренкова, А.А. Виноградовой, Э.О. Леонтьевой, Л. Фестингера, А.Маслоу).

Вопросами адаптации учащихся в современном обществе и личностным самоопределением занималось большое количество исследователей: (А.Г. Асмолов, А.В. Мудрик, М.П. Гурьянова, Е.В. Бондаревская, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.Т. Лисовский). В теоретическом аспекте, не менее важна проблема адаптации первокурсников к новым условиям обучения в вузе (П.С. Герулев, Н.Г. Ершова). Насколько будет успешен этот процесс, настолько эффективным будет погружение студентов – первокурсников в новую учебную и социальную среду, что повлечет за собой личностное и профессиональное развитие первокурсника и определит, как его будущее, так и будущее страны [10].

Студенчество является особой социальной категорией, специфической общностью людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Студенчество считается резервом интеллигенции, именно поэтому, так важна качественная профессиональная и психолого-педагогическая подготовка студента будущего руководителя производства, образования, искусства на всех уровнях. И здесь важны два момента – правильность выбора, адекватность и полнота представления студента о выбранной профессии, так чтобы уровень представления студента о профессии непосредственно соотносился с уровнем его отношения к учебе [8].

Успешная адаптация первокурсников к жизни и учёбе в вузе является основой для их дальнейшего развития как личностей, граждан и будущих специалистов.

Исследования адаптации первокурсников имеют важное значение, поскольку она влияет на эффективность и качество всего учебного процесса.

Ключевым элементом адаптации является формирование положительного отношения к учёбе. Учёба – это не просто восприятие материала, а активный процесс преобразования знаний, который формирует у студентов ценностное отношение к учебной деятельности.

Эффективная работа вуза должна быть направлена на сокращение сроков и повышение успешности адаптации студентов. Адаптация – это продуктивный процесс, в ходе которого студент сопоставляет свои возможности с возникающими трудностями и находит оптимальное решение [3].

Целью создания благоприятных условий для адаптации является признание самооценки каждого студента, его права на развитие и самовыражение.

Помощь в адаптации должна быть комплексной и осуществляться совместными усилиями всех подразделений вуза: учебных, научных, воспитательных и общественных.

Объединение усилий всех подразделений вуза – ключ к успешной адаптации первокурсников к новой учебной среде.

Несмотря на важность адаптации, тема психологической адаптации студентов к обучению в высшей школе недостаточно изучена в педагогической науке.

Адаптация первокурсников – это активный процесс, в ходе которого студент включается в новую образовательную среду, формирует интерес к учёбе, развивает навыки самоорганизации и, как результат, успешно справляется с учебной нагрузкой.

Успешная адаптация требует от студента освоения новых особенностей обучения в вузе, что позволяет избежать внутреннего дискомфорта и конфликтов с учебной средой.

На протяжении первых курсов формируется студенческий коллектив, развиваются навыки рациональной организации умственной деятельности, осознаётся призвание к профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, а также формируется система самообразования и самовоспитания профессионально важных качеств [4].

Исследования адаптации первокурсников показывают, что студенты сталкиваются с рядом трудностей:

- Эмоциональные трудности: расставание с родным школьным коллективом, где была взаимная поддержка, вызывает негативные эмоции и чувство неуверенности.

- Профессиональная неопределенность: не все студенты четко осознают мотивы своего профессионального выбора и не всегда готовы к требованиям будущей профессии с психологической точки зрения.

- Проблемы с саморегуляцией: студенты могут испытывать трудности с самоконтролем и регулированием своего поведения и учебной деятельности, особенно в отсутствие постоянного надзора со стороны преподавателей.

- Поиск баланса: студентам необходимо привыкнуть к новому режиму труда и отдыха, найти оптимальное сочетание учебы и личного времени.

- Бытовые трудности: переход из домашних условий в общежитие требует от студентов навыков самообслуживания и организации быта.

- Отсутствие навыков самостоятельной работы: не все студенты умеют эффективно конспектировать, работать с первоисточниками, словарями и справочниками [5].

Эти трудности имеют разное происхождение. Некоторые из них объективно неизбежны, а другие связаны с недостаточной подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе.

Социальная адаптация студентов в вузе делится на:

- а) профессиональную адаптацию, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе;

б) социально-психологическую адаптацию – приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней, выработка собственного стиля поведения [3].

Иначе говоря, «под адаптационной способностью понимается способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой». Адаптация – это предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее эффективности. В этом положительное значение адаптации для успешного функционирования индивида в той или иной социальной роли [2].

Анализ психолого-педагогических источников позволил определить ведущие тенденции в понимании процессов адаптации личности. Проанализировав научную литературу по проблемам адаптации, было принято решения в данном исследовании опираться на определение термина «адаптация», выдвинутое А.Н. Суховой. Таким образом, согласно указанному автору: «адаптация – это процесс вхождения индивида в социальную, академическую, культурную среды, сопровождающийся активным применением имеющихся ресурсов с целью наращивания, использования, трансляции социального, интеллектуального, культурного капиталов» [10].

Исследователи различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:

– адаптация формальная, касающаяся познавательного-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней и к ее требованиям;

– общественная адаптация, т.е. процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;

– дидактическая адаптация, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе [11].

Неудачи первокурсников в освоении знаний связаны не только с качеством школьной подготовки, но и с недостаточно развитыми личностными качествами:

1. Недостаточная готовность к обучению: у студентов не всегда сформированы мотивация к обучению, самостоятельность, навыки самоконтроля, самооценки и осознания своих индивидуальных особенностей обучения.

2. Проблемы с самоорганизацией: студенты могут не уметь рационально распределять свое время для самостоятельной подготовки и принимать простые решения, так как привыкли к ежедневному контролю в школе.

3. Недостаток стремления к самообразованию: студентам может не хватать мотивации для самостоятельного поиска знаний и развития своих способностей [9].

На первых порах обучения многие студенты сталкиваются с трудностями самостоятельной работы: они не умеют делать конспекты, работать с

учебниками, находить и анализировать информацию, чётко излагать свои мысли. Адаптация студентов к учебному процессу завершается в конце второго – начале третьего семестра.

Студенты часто сталкиваются с проблемой нехватки времени для самостоятельной работы, что приводит к недостаточной подготовке к занятиям. Обучение первокурсников эффективным методам самостоятельной работы является ключевой задачей для успешной адаптации [7].

Чтобы помочь студентам адаптироваться к вузу, необходимо учитывать их жизненные планы, интересы, систему мотивации, уровень притязаний, самооценку, способность к саморегуляции и др. Развитие психологической службы вуза играет важную роль в решении этой проблемы.

Многие первокурсники испытывают дискомфорт, переходя из школы в вуз, где они лишены постоянного внимания и опеки учителей. Новая учебная среда требует от студентов самостоятельности и ответственности, предоставляя им свободу в организации учёбы и быта, которой у них раньше не было [4].

Процесс психологической адаптации каждого студента идет по-разному. Юноши и девушки, имеющие трудовой стаж, легче и быстрее адаптируются к условиям студенческой жизни и быта, вчерашние школьники – к академической работе.

Особое внимание необходимо уделить адаптации иногородних студентов. Помимо общих проблем, связанных с переходом из школы в вуз, они сталкиваются с дополнительными психологическими трудностями, вызванными отдаленностью от семьи и друзей:

1. Одиночество: студентам не хватает поддержки близких, что может приводить к чувству изоляции и неуверенности.

2. Невозможность поделиться переживаниями: отсутствие близких людей ограничивает возможность поделиться проблемами, получить совет и поддержку [5].

Для иногородних студентов характерно длительное привыкание к новому месту жительства и психологическая оторванность от родных и близких. Отсутствие контроля со стороны родителей также влияет на их адаптацию.

Переход из школы в вуз характеризуется более свободным стилем обучения, что может стать вызовом для студентов, привыкших к строгому контролю. Недостаток самостоятельности может привести к неэффективному использованию времени, отсутствию самоконтроля, отставанию в учёбе и, в худшем случае, к отчислению в первый же семестр.

Для иногородних студентов, особенно из сельской местности, переезд в город сопровождается расширением круга общения, новыми возможностями для досуга и использования свободного времени. Это требует от них большей самостоятельности и ответственности [3].

Исследования показывают, что юноши переживают адаптацию к городской среде тяжелее, чем девушки. Девушки из сельской местности часто резко меняют свой стиль поведения в условиях города.

Адаптация первокурсника к вузу с точки зрения психологии, опираясь на концепцию персонализации В.А. Петровского, проходит через четыре этапа:

1. Подготовительный этап: на этом этапе студент завершает профессиональное самоопределение и формирует психологические основы для успешного преодоления трудности начального периода адаптации.

2. Ориентировочный этап: Студент ориентируется в условиях вуза, усваивает нормы и правила, подчиняется требованиям учебного заведения.

3. Этап приспособления: Студент адаптируется к специфике своей специальности и учебной группе.

4. Этап расширения знаний: Студент глубоко изучает свою специальность, формирует первичную самооценку сделанного профессионального выбора и своего поведения в учебной группе [3].

Успешная адаптация первокурсников требует комплекса методов, направленных на разные аспекты адаптации:

– Образовательная адаптация: необходимо внедрить методы, способствующие эффективному освоению учебного процесса в вузе.

– Психологическая адаптация: важно развивать у студентов мотивацию к обучению, уверенность в себе и своих силах.

– Социальная адаптация: необходимо способствовать эффективному межличностному общению и формированию гармоничных отношений в учебной группе [11].

В нашем вузе традиционно проводятся мероприятия, направленные на адаптацию первокурсников:

1. Праздник «День первокурсника»: это мероприятие способствует сплочению студентов и созданию позитивной атмосферы.

2. Ритуал «Посвящение в студенты»: этот ритуал помогает студентам осознать свой новый статус и включиться в студенческую жизнь.

3. Чтение курса «Введение в профессию»: этот курс знакомит студентов с особенностями их будущей профессии.

4. Выступления ведущих преподавателей и студентов: эти мероприятия помогают студентам получить информацию о вузе и студенческой жизни.

В нашем высшем учебном заведении для создания условий по эффективной адаптации первокурсников к обучению в вузе проходит первоначальное анкетирование первокурсников (это огромная работа по разрешению проблемы адаптации студентов первого года обучения в ЛПИ – филиале СФУ), с целью выявления проблемы адаптационного процесса. Данные, полученные в результате опроса, помогают определить кураторам основные направления деятельности, обеспечивающие эффективную адаптацию первокурсников к образовательной среде через цикл внеучебных мероприятий.

Также на сайте института, на страничке внеучебной и воспитательной работы проводится информационное сопровождение о проведенных в ЛПИ –

филиале СФУ мероприятиях, новости и события воспитательной и внеучебной работы, разнообразная полезная информация для студентов, преподавателей и сотрудников образовательного учреждения. Проводится работа (для наилучшей адаптации) с абитуриентами, имеющей целью подготовить будущих первокурсников к деятельности педагогического института.

Внеучебная деятельность играет важную роль в образовательном процессе вуза, способствуя формированию профессионально важных качеств личности студентов, развитию их социальной активности и психологической поддержке тех, кто в ней нуждается.

Внеучебные мероприятия помогают студентам в процессе самоопределения, самореализации и творческой деятельности, а также способствуют воспитанию личной ответственности. Ключевыми принципами проведения внеучебных мероприятий являются практическая направленность и учёт индивидуальных особенностей студентов. Это позволяет развивать духовно-нравственные, гражданские и профессиональные качества студентов, а также помогать им в планировании будущего [6].

Заинтересованность студентов в проводимых мероприятиях является гарантией их успеха. Участие в подготовке и проведении мероприятий позволяет студентам развивать свои способности и пробовать что-то новое. Внеучебные мероприятия способствуют формированию дружеских и позитивных отношений в студенческом коллективе, что является основой для сплочения студенческого сообщества.

При организации внеучебных мероприятий важно учитывать особенности студенческого коллектива, его интересы и склонности. Мероприятия должны быть интегрированы в общий образовательный процесс вуза и отражать его ценности. Необходимо опираться на традиции вуза, учитывать социокультурную среду и ценности, которые разделяют преподаватели.

Организация внеучебной воспитательной деятельности в вузе преследует следующие цели:

- Развитие творческого потенциала: создание условий для всестороннего творческого развития личности студентов.
- Воспитание национальной идентичности: приобщение студентов к национальным традициям и этическим ценностям народной культуры, что способствует формированию национально-культурной идентичности.
- Повышение эффективности адаптации: улучшение процесса адаптации первокурсников к образовательной среде вуза [1].

В вузе для оптимальной адаптации студента первого года обучения к новому образовательному процессу вырабатывается тактика и стратегия для выявления способностей, навыков и мотивов студентов – анкетирование интересов студентов и на основе полученных данных предоставление возможности посещения студентами различных видов внеучебной деятельности (кружки по интересам: «Телестудия», «Шахматы», «Плавание»,

«Баскетбол», «Волейбол», «Психологическая гостиная», «Научные кружки» и т.д.).

Первый год обучения — это период адаптации к профессиональной среде. Преподаватели должны помочь студентам адаптироваться к новому учебному заведению и успешно включиться в учебный процесс. В это время важно:

1. Помочь студентам адаптироваться к новому учебному заведению: создать благоприятную атмосферу для адаптации, предоставить необходимую информацию и поддержку.

2. Сформировать первичную самооценку профессионального выбора: помочь студентам осознать свой выбор и убедиться в его правильности.

3. Освоить нормы, правила и требования учебного заведения: помочь студентам понять и соблюдать правила и требования вуза.

4. Построить отношения в студенческой группе: способствовать формированию дружеских и продуктивных отношений в учебной группе.

5. Развивать познавательную культуру: помочь студентам овладеть эффективными методами обучения и работы с информацией.

6. Изучать индивидуально-психологические особенности: познакомиться с индивидуальными характеристиками студентов, их интересами и мотивами поступления в вуз.

7. Помочь в самовыражении и преодолении психологических барьеров: поддержать студентов в поиске своего места в студенческом коллективе и помочь им преодолеть психологические барьеры в общении.

Таким образом, психологическая адаптация первокурсника — это сложный процесс привыкания к новой учебной среде и общению. Период адаптации позволяет оценить социально-психологическую готовность студентов к обучению и предсказать их дальнейшее развитие. Адаптация происходит на протяжении всего периода обучения, но основой для неё является первый курс. Поэтому необходимо создать благоприятные условия для успешной адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе.

Список литературы:

1. Антипова, Л. А. Педагогические технологии успешной адаптации личности студента в процессе обучения в вузе / А. А. Архипова // Казанский педагогический журнал. — 2012. — № 2. — С. 180.

2. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. — Ленинград : Наука, 1988. — 267 с.

3. Виноградова, А. А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе / А. А. Виноградова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. — 2013. — № 3. — С. 230.

4. Долгова, В. И. Инновационная культура бакалавров и магистров психолого-педагогического образования / В. И. Долгова. – СПб.: Книжный Дом. – 2011. – 226 с.
5. Долгова, В. И. Исследование эмоционально-волевой регуляции студентов / В. И. Долгова, Р. В. Овчарова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 5. – С. 69-73.
6. Долгова, В. И. Методология модернизации процессов формирования познавательной-профессиональной активности студентов / В. И. Долгова, Н. В. Крыжановская // Вестник ЧГПУ. – 2010. – № 1. – С. 71-80.
7. Долгова, В. И. Мотивация профессиональной деятельности студентов / В. И. Долгова, В. А. Ткаченко // Челябинск: Цицеро. – 2011. – С. 100.
8. Извольская, А. А. Возрастные особенности развития личности студента как фактор адаптации к процессу обучения в вузе / А. А. Извольская // Молодой ученый. – 2010. – № 6. – С. 400.
9. Кузнецова, И. Г. Проблемы социально-дидактической адаптации студентов «первого профессионального поколения» / И. Г. Кузнецова // Вестник Самарского государственного технического университета. – 2011. – № 2. – С. 228.
10. Сухова, А. Н. Специфика адаптации студентов к новым социокультурным реалиям / А. Н. Сухова // Материалы научно-практической конференции «Пятые Ковалевские чтения». – Санкт-Петербург : ООО "Скифия-принт" , 2010. – С. 588-591.
11. Чигина, Н. В. Проблема психологической адаптации первокурсников аграрного университета к жизни и обучению в вузе / Н. В. Чигина, С. В. Сырескина, В. В. Камуз, О. Г. Мальцева // Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches. – 2022. – № 11. – С. 140-147.

УДК 37.031.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Т.В. Захарова,

канд.пед.наук, доцент,

доцент кафедры высшей математики, информатики, экономики и естествознания

Не секрет, что каждый учитель, готовя свой урок, стремится организовать его так, чтобы он был не только эффективным и качественным, но и живым, ведь для того, чтобы ученикам было интересно и запомнилось больше изучаемого материала, его нужно представить доступно и лаконично.

В решении данных задач хорошими помощниками могут выступать современные средства обучения, которые находятся в каждой школе. В настоящее время учитель не может правильно и полноценно провести урок, реализовать в полном объеме учебные программы и учебники, не прибегая к использованию современных средств обучения. Безусловно, особое место в комплексе современных средств обучения занимают аудиовизуальные средства: видео-уроки, различные звуковые пособия, видеопрограммы и учебное телевидение.

Для правильной оценки эффективности применения аудиовизуальных средств в качестве источника знаний важно знать определенные психологические процессы, которые лежат в основе их применения. Учитель вводит в класс такие раздражители, которые сильно воздействуют на органы чувств обучающихся, основательно иestraивая все психические функции. Участвующие в процессе восприятия зрительные и слуховые анализаторы способствуют получению более полных и точных представлений об изучаемых вопросах [1].

Для успешного обучения важно, чтобы в процессе восприятия участвовало как можно больше видов восприятия. На первом месте по значимости и эффективности в условиях применения аудиовизуальных средств обучения находятся комбинированные зрительно-слуховые виды восприятия, затем следуют зрительные и, наконец, слуховые. Таким образом, одновременное воздействие сложного комплекса раздражителей на разные анализаторы обладает особой силой, особой эмоциональностью. Поэтому организм обучаемого, воспринимающего информацию с помощью аудиовизуальных средств, находится под воздействием мощного потока качественно необычной информации, которая создает необходимую эмоциональную основу, на базе которой от чувственного образа легче переходить к логическому мышлению.

Ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что получение знаний в школе особенно нуждается в живом созерцании, в наблюдении. Аудиовизуальные средства с успехом решают эту задачу. Они вводят в класс, на урок,

фактический материал, отражающий окружающий мир природы, жизни, науки. Они дают не только учителю, но и ученикам возможность творить и фантазировать, моделировать взаимное общение на уроке, делая его активным и интересным. Образно выражаясь, аудиовизуальные средства – это особая «палочка-выручалочка», которая в руках творчески (и не только) работающего учителя позволяет ему легко и непринужденно разнообразить формы работы на уроке, а также выполняет различные функции; эти средства могут применяться на любом этапе урока, не портя и не нарушая его структуры и целостности.

Распространение аудиовизуальной информации в различных отраслях науки и техники является особенностью современного времени. Аудиовизуальные средства обладают большой информативностью, достоверностью, позволяют проникнуть в глубину изучаемых явлений и процессов, повышают наглядность обучения, способствуют интенсификации учебно-воспитательного процесса, усиливают эмоциональность восприятия учебного материала [9].

Опыт учителей убедительно доказывает, что применение аудиовизуальных средств обучения способствует совершенствованию учебно-воспитательного процесса, повышению эффективности педагогического труда, улучшению качества знаний, умений и навыков учащихся.

Эффективность использования аудиовизуальных средств объясняется следующими положениями:

- Высокой информационной насыщенностью;
- Рационализацией преподнесения учебной информации;
- Яркостью показа изучаемых явлений;
- Реальностью отображения действительности.

Аудиовизуальные средства обучения являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информативной ценности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и окружающую действительность [2].

В новом словаре методических терминов и понятий под редакцией А.Н. Щукина и Э.Г. Азимова аудиовизуальные средства обучения рассматривают как технические устройства (приспособления), предназначенные для предъявления звуковой и зрительной информации [13].

В своей книге Т. П. Воронина [3] ввела понятие аудиовизуальных средств обучения (АВСО) как особую группу технических средств обучения, получивших наиболее широкое распространение в учебном процессе, включающая экранные и звуковые пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации.

В таблице 1 представлена классификация аудиовизуальных средств обучения.

Таблица 1 – Классификация видов аудиовизуальных средств обучения

Автор	Классификация аудиовизуальных средств обучения
М. В. Ляховицкий [10]	– визуальные; – аудитивные; – аудиовизуальные
Л.М. Зельманова [8]	– экранные; – звуковые; – экранно-звуковые
А.Н. Щукин и Э.Г. Азимов [12]	– учебные, специально предназначенными для занятий и содержащими методически обработанный учебный материал (наглядные пособия)

Продолжение таблицы 1 – Классификация видов аудиовизуальных средств обучения

Автор	Классификация аудиовизуальных средств обучения
А.Н. Щукин и Э.Г. Азимов [12]	– учебные, созданными для занятий по другим дисциплинам, но привлекаемыми в качестве учебных материалов (средства наглядности); – естественные средства массовой коммуникации, включаемыми в учебный процесс

В выпускной квалификационной работе будем использовать классификацию М.В. Ляховицкого [10]. Рассмотрим подробно каждый из видов аудиовизуальных средств обучения.

Визуальные средства обучения

Визуальные средства (мультимедийные проекторы, компьютеры, таблицы, схемы, рисунки, ментальные карты) обеспечивают зрительную информацию, которая в ходе обучения может выполнять самые разнообразные функции:

- 1) Служить опорой для понимания речевой структуры;
- 2) Быть связующим звеном между смысловой и звуковой стороной слова и таким образом облегчать запоминание;
- 3) Проецируют на экран разные явления, ситуации и процессы.

К нетехническим средствам обучения относятся раздаточные и демонстрационные.

К раздаточным визуальным средствам обучения относятся учебник, рабочие тетради для учащихся, дидактические материалы для групповой работы. Эти средства обучения, за исключением материалов для групповых форм работы, входят в настоящее время практически во все учебно-методические комплекты по математике, издаваемые любой фирмой. Помимо этого, обязательным компонентом комплекта стали CD-ROM диски – диски, которые могут использоваться и как демонстрационное пособие (на уроке), и как раздаточное при использовании дома для выполнения индивидуальных заданий. Учителя хорошо знают цену и таким демонстрационным пособиям, как таблицы, картины, которые также относятся к нетехническим средствам обучения [4].

Различают 3 основные группы визуального оборудования: натуральные объекты; изображения и отображения предметов и явлений действительности; описания предметов и явлений мира знаками, словами и фразами естественных и искусственных языков.

В состав первой группы (натуральные объекты) входят: предметы и явления объективной действительности для непосредственного изучения (минералы, горные породы, сырьё, полупродукты и продукты производства, препараты растений и животных и т.д.); натуральные предметы и технические средства для воспроизведения явлений и последующего демонстрационного и лабораторного изучения их (реактивы, приборы и пр.); материальные и технические средства для трудовой, изобразительной и экскурсионно-туристской деятельности учащихся (древесина, металл, пластмассы, стекло и т.п.; измерительные, контрольные приборы, монтажные и отделочные инструменты; принадлежности и инструменты для черчения и рисования; машины, станки и технические устройства; экскурсионное, туристское и экспедиционное оборудование).

Вторая группа: (изображения и отображения предметов и явлений действительности) объединяет: объёмные пособия – макеты модели, слепки, муляжи, глобусы и т.д.; плоскостные пособия – таблицы, картины, фотографии, карты, схемы, чертежи.

Третья группа (письменные описания) включает: научную, справочную, методическую и др. литературу для учителя; учебники, сборники задач и упражнений, руководства для наблюдений, лабораторных и трудовых занятий, программированные и др. печатные материалы.

К оборудованию предъявляются разносторонние функционально-педагогические, эргономические, эстетические, экономические требования, а также требования техники безопасности и гигиены.

Наибольшая эффективность использования учебного оборудования достигается при кабинетной системе организации учебных занятий.

Аудиальные средства обучения

Аудиальные средства обучения (математические диктанты, магнитофоны, проигрыватели) позволяют осуществлять все виды звуковой наглядности.

Аудиальные средства обучения выполняют следующие функции:

- 1) Способствуют достижению целей с наименьшими затратами здоровья, сил и времени учащихся;
- 2) Способствуют организации самостоятельной работы учащихся;
- 3) Способствуют развитию познавательного интереса.

За последнее десятилетие изменилась номенклатура средств обучения. Учебные кинофильмы, диафильмы, грампластинки больше не выпускаются. Им на смену пришли современные электронные средства обучения: видеозаписи, аудиокассеты, CD-ROM диски, информационно-образовательные среды типа Интернет [7].

Аудиовизуальные средства обучения

Аудиовизуальные средства обучения включают в себя: учебное кино и учебные фильмы, видеопroduкцию (видеофрагмент, видео-урок, видеоролик), компьютерные учебные пособия и др. Эти средства используются как для предъявления учебной информации в пределах заданного этапа обучения (лекция, цикл лекций), так и для усиления наглядности изучаемой информации при различных формах учебной деятельности. Аудиовизуальные средства обучения могут быть успешно использованы также и при самостоятельном обучении.

Аудиовизуальные средства обучения выполняют следующие функции:

- 1) Гарантируют передачу более полного и точного представления о существующей действительности;
- 2) Позволяют облегчить ученику процесс понятия, осмысления и запоминания фактов и закономерностей;
- 3) Делают наглядными и понятными явления и объекты, которые недоступны для наблюдения в реальной жизни;
- 4) Упрощают процесс усвоения учебного материала, стимулируют познавательную активность.

Рассмотрим виды аудиовизуальных средств обучения:

- 1) Учебное кино, один из видов научного кино, использующийся в качестве вспомогательного средства в учебном процессе. Применяется, как правило, в тех случаях, когда учебный материал недоступен для восприятия в обычных условиях занятий. С помощью кинематографа можно замедлить быстрые процессы и благодаря этому сделать их видимыми, проникнуть внутрь явлений, скрытых от глаз, увеличить мельчайший предмет, перенести зрителя в

др. страны, сделать зримыми обобщения и абстракции посредством движущегося рисунка (мультипликации) [9].

2) Учебный фильм представляет собой видеоряд с закадровым текстом и музыкальным сопровождением, создаваемый для визуального обучения с целью более качественного овладения обучающимися новыми знаниями [11]. Учебные фильмы классифицируются в зависимости от предмета учебной дисциплины и её частной методики, возраста учащихся, степени научной подготовленности и дидактического назначения. Различают: фильмы, выполняющие функцию коротких киносправок; целостные фильмы, задача которых объяснить тот или иной вопрос учебной программы; фильмы, помогающие усвоить производственные навыки (для демонстрации на специальных тренировочных стендах); инструктивные фильмы, разъясняющие смысл и значение производственных правил. Цикл учебных фильмов (кинокурс) применяется для освещения всех основных вопросов учебной дисциплины. Каждый вид кинопособия отвечает задачам наиболее полного изложения темы при минимальной затрате учебного времени. Учебные фильмы отличаются жанровым разнообразием, которое определяется главным образом методом кинематографического решения [5].

3) Видео-фрагмент, когда во время урока учащиеся смотрят небольшие фрагменты (из мультфильмов, художественных и документальных фильмов, сериалов и научно-познавательных программ), которые носят познавательный характер (новый материал по теме, расширение материала, закрепление, повторение). После просмотра видео учащиеся выполняют чаще всего ряд коммуникативных заданий.

При использовании на уроке видео-фрагментов, учителю нужно лишь подобрать фрагменты видео, подходящие по смысловому содержанию урока и изучаемого учащимися материала, т. е. создавать видео самому не нужно. Затем учитель подбирает или разрабатывает сами упражнения и задания, которые выполняются учащимися до, вовремя и после просмотра видео фрагмента. Упражнения могут быть индивидуальными, с разной степенью сложности, что обеспечивает индивидуальный и дифференцированный подходы в обучении; групповыми, что помогает развитию навыков социализации среди сверстников и направленными на работу со всем классом или группой, когда соревновательный момент подталкивает школьников к более активному участию на уроке.

4) Видео-урок – это вид урока, который повышает интерес к изучаемому предмету, и дает возможность качественно улучшить результаты учащихся. Просматривая видео-уроки, учащиеся активнее вовлекаются в процесс обучения, а если в них еще есть интерактивные задания, тогда процесс восприятия новой информации возрастает не только у заинтересованных в предмете учащихся, но и у слабоуспевающих. Отличительной чертой видео-урока можно назвать возможность отработки данного материала учащимися самостоятельно, в случае их отсутствия на уроке. Еще этот материал могут

просмотреть еще раз дома все желающие ученики, закрепив и отработав материал урока. Также, когда учитель дает открытые уроки, их можно записать на видео с разрешения учителя и использовать в дальнейшем для анализа учениками старших классов и студентами педагогических вузов.

5) Видеоролик – короткий видеофильм информационного или учебного содержания. Видеоролики помогают понять сложный материал.

6) Компьютерные учебные пособия – это совокупность графической, текстовой, цифровой, речевой, музыкальной, видео-, фото- и другой информации. Компьютерным учебным пособием является электронное издание, содержащее систематизированный материал по соответствующей научно-практической области знаний, обеспечивающее творческое и активное овладение обучающимися знаниями, умениями и навыками в этой области. Образовательное компьютерное учебное пособие должно отличаться высоким уровнем исполнения и художественного оформления, полнотой информации, качеством методического инструментария, качеством технического исполнения, наглядностью, логичностью и последовательностью изложения. К компьютерным учебным пособиям можно отнести приложения к учебникам на CD-ROM дисках. Компьютерные учебные пособия содержат анимации, позволяющие лучше понять доказательства теорем; тренажеры, помогающие научиться решать основные типовые задачи; тесты, позволяющие ученикам проверить свои знания; интерактивные модели, позволяющие экспериментально изучить свойства геометрических фигур; справочные материалы, помогающие решать задачи.

В настоящее время происходит эффект «удвоение культурной среды», при котором все достижения человечества, полностью отраженные ранее в письменных текстах, получают аудиовизуальное выражение (аудиовизуализация или «визуализация» культуры), в связи, с чем особое значение приобретают экранные искусства [6].

Таким образом, аудиовизуальные средства обучения – это своего рода искусство, которое определило новый тип восприятия, сформировало широчайший круг зрителей, прошло несколько революционных этапов технологических преобразований, развитие электронных технологий, появление обучающих программ в технологиях мультимедиа, широкое внедрение интерактивных систем обучения и вторжение на наши экраны недоступного ранее потока аудиовизуальной информации - от массовой кино-, теле-, видеопродукции до электронных сетей.

Список литературы:

1. Беляев, М.И. Теория и практика создания образовательных электронных изданий / М.И. Беляев, С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, В.П. Демкин и др. – Москва: РУДН, 2003. – 241 с.

2. Ваймер, Т.Г. Использование интерактивной доски на уроках математики / Т. Г. Ваймер // Педагогическое образование на Алтае. – 2017. – №1. – С. 179 – 184.
3. Воронина, Т.П. Образование в эпоху новых информационных технологий / Т.П. Воронина, В.П. Кашицин, О.П. Молчанова. – Москва: Информатика, 2015. – 220 с.
4. Горюнова, М.А. Электронные образовательные издания. Учебно-методическое пособие / М.А. Горюнова, Т.В. Горюхова, И.Н. Кондратьева, Д.Д. Рубашкин. – Санкт – Петербург: ЛОИРО, 2003. – 40 с.
5. Грачева, А.П. Обучение учителей математики мерам здоровьесбережения школьников при использовании образовательных ресурсов сети Интернет / А.П. Грачева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». / Москва: РУДН, 2016. – №1(3) – С. 49 – 53.
6. Григорьев, С.Г. Основные принципы и методики использования системы порталов в учебном процессе / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, Г.А. Краснова // В сб. научн. ст. «Интернет – порталы: содержание и технологии», Вып. 2. ГНИИ ИТТ «Информика». – Москва: Просвещение, 2004. – С. 56 – 84.
7. Григорьев, С.Г. Методико-технологические основы создания электронных средств обучения. Научное издание / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, И.С. Макаров. – Самара: Самарской государственной экономической академии, 2002. – 110 с.
8. Зельманова, Л.М. Наглядность в преподавании русского языка: пособие для учителя / Л.М. Зельманова. – Москва: Просвещение, 2014. – 159 с.
9. Кисляков, П.А. Аудиовизуальные технологии обучения: учебно-методическое пособие / П.А. Кисляков. – Саратов: Вузовское образование, 2015. – 180 с.
10. Ляховицкий, М.В. Общая методика обучения иностранным языкам: пособие для учителей / М.В. Ляховицкий. – Москва: Просвещение, 1991. – 159 с.
11. Матлин, А.О. Интерактивные средства обучения в образовательном процессе / А.О. Матлин, С.А. Фоменков // Известия ВолгГТУ. – 2013. – №7. – С.110 – 114.
12. Черкасов, Р.С. Методика преподавания математики в средней школе: Общая методика: учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2104 «Математика» и 2105 «Физика» / А.Я. Блох, Е.С. Калинин, Н.Г. Килина и др.; сост. Р.С. Черкасов, А.А. Столяр. – Москва: Просвещение, 1985. – 336 с.
13. Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам): словарь / А.Н. Щукин, Э.Г. Азимов – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.

ОСОБЕННОСТИ УРОКОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Колесникова Т.А.,

старший преподаватель кафедры психологии развития личности

Формирование творческой активности у младших школьников обусловлено потребностью современного общества в самостоятельной, инициативной и творческой личности, способной качественно и нетрадиционно решать поставленные вопросы, ориентироваться в быстро меняющихся условиях.

В связи с введением новых образовательных стандартов начального общего образования (далее ФГОС НОО) все больше внимания уделяется личностному росту учащихся. Это достигается и через эстетическое воспитание: «уважительное отношение и интерес к художественной культуре, восприимчивость к разным видам искусства, традициям и творчеству своего и других народов; стремление к самовыражению в разных видах художественной деятельности» [18].

В младшем школьном возрасте проявление творческой активности неустойчиво. Это объясняется тем, что установка обучения направлена на использование однообразных и стереотипных действий и усвоение системы образцов. Однако основные новообразования и характер ведущей деятельности детей младшего школьного возраста позволяют предположить наличие значительных возможностей для формирования у младших школьников творческой активности в учебной деятельности.

Суть определения «творческая активность» опирается на два базовых понятия – творчество и активность. В научной литературе можно найти различные варианты определения понятия «творчество». Творчество представляет собой определенный аспект личностного развития, связанный с переходом на более высокий интеллектуальный уровень.

И. В. Груздова утверждает что, творчеству присуще индивидуально иерархически структурированное единство способностей, определяющих уровень и качество мыслительных процессов, направленных на адаптацию к изменяющимся и неизвестным условиям в сенсорно-двигательной деятельности [7].

В Большом психологическом словаре дается следующее определение: «творчество – это практическая или теоретическая деятельность человека, в которой появляются новые (хотя бы для предметной деятельности) результаты (знания, решения, методы работы, материальные продукты)» [1].

Я. А. Пономарев рассматривает творчество как неперемное условие развития личности, Д. Б. Богоявленская говорит о творчестве как об особенности творческого процесса [3], [15].

Далее нами проанализировано содержание понятия «активность» в разных научных исследованиях отечественных ученых. Например, Н. В. Нефедьева в своих научных трудах упор делает на слове «активность» [13].

Актуальным вопросом для современной педагогики является поиск форм организации досуга детей, где акцент делается не только на развлекательном компоненте, но и на разностороннем развитии и обучении, вовлечении учащихся в творческую деятельность, формировании эстетического вкуса, становлении личности и формировании эмоционального и рационального начала.

Роль творчества в понимании мира ребенком действительно высока, как и необходимость комплексного развития личности и проявления естественной активности ребенка. В частности, Д. Б. Богоявленская считает, что причина, по которой определение творчества применяется практически ко всем процессам, за исключением узкого круга автоматизированных операций, заключается в недостаточной научной дифференциации феноменологии творчества [3].

Для того, чтобы понять, как определять содержания понятия «творческая активность», мы обратились к трудам отечественных исследователей, которые рассматривали вопрос формирования и развития творческой активности детей (Л.А. Антонова, В. И. Горовая, Е.А. Заплатина, М.В. Кудейко, Б.Б. Леонтьев, М.Ф. Макарова), Н.В. Нефедьева и других

Описание данных понятий представлены на рисунке 1.

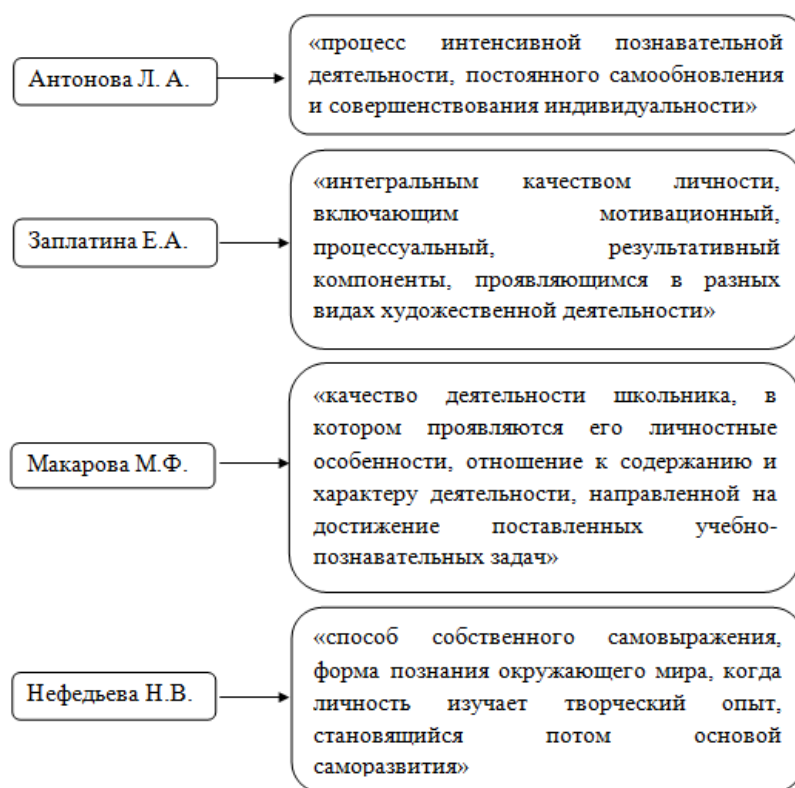


Рисунок 1 – Авторские подходы к понятию «творческая активность»

На основании исследований, приведенных выше, отображены наиболее значимые характеристики творческой активности (рисунок 2).

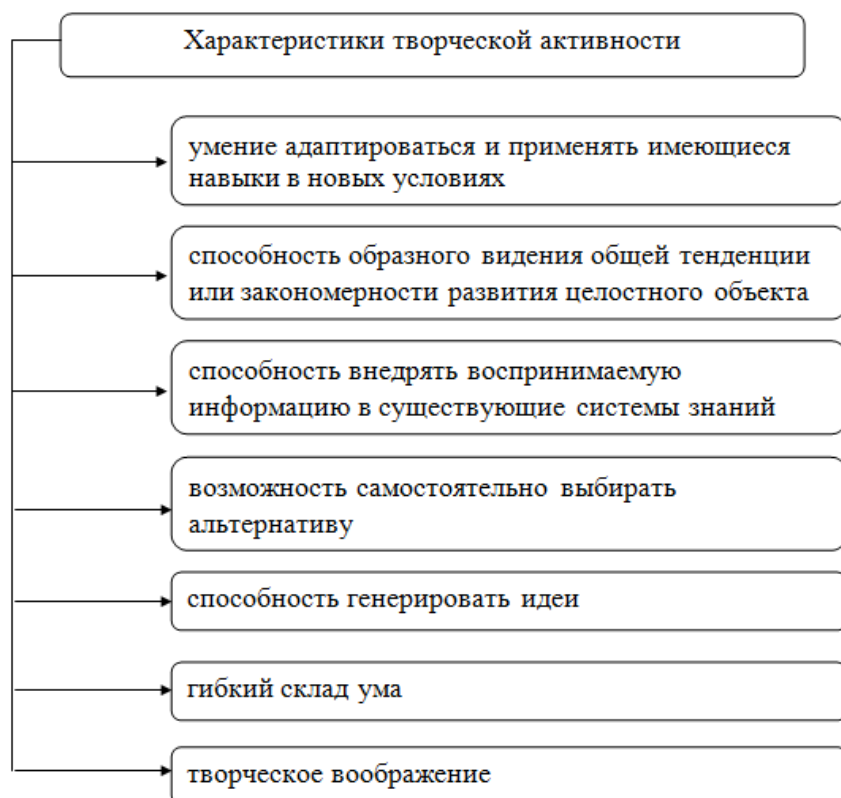


Рисунок 2 – Характеристики творческой активности

Подходы ученых к пониманию детского творчества, способностей неоднозначны. Л. С. Выготский, говоря о детском творчестве, называл его нормативным и постоянным спутником развития ребенка [4].

Отношение детей к творчеству зависит от их энтузиазма, умения вступать в мнимые обстоятельства и непредвиденные ситуации, искренности переживаний.

Анализ источников позволил выделить следующие признаки, характерные для детского творчества:

- оригинальность творческого продукта;
- анализ результата как итог выражения внутреннего мира ребенка, его способностей и ценностей.

Творческая активность учащегося занимает центральное место в формировании волевой, целенаправленной, всесторонне развитой личности. Можно говорить о том, что творческая активность не возникает сама по себе, вдруг. Учебная деятельность, организуемая преподавателем, должна быть направлена на формирование творческой активности.

При формировании творческой активности педагогам нужно поощрять тех учащихся, которые занимаются различными видами творческой

деятельности. Нахождение ребенка в творческом процессе является способом формирования собственной личности.

Выделяются уровни активности, которые имеют прямое отношение к формированию творческой активности у учащихся:

1. Нулевая активность;
2. Ситуативная активность;
3. Исполнительная активность;
4. Творческая активность.

Таким образом, проанализировав имеющиеся трактовки понятия «творческая активность», можно сделать вывод о том, что «творчество» – это важнейший элемент развития личности; деятельность, направленная на создание новых идей, продуктов; открытие нового в уже известных предметах, знаниях, культурных формах.

В своем исследовании мы опираемся на определение И.А. Макаровой: «творческая активность – это качество деятельности школьника, в котором проявляются его личностные особенности, отношение к содержанию и характеру деятельности, направленной на достижение поставленных учебно-познавательных задач» [11].

ФГОС НОО определяет следующие предметные результаты в области искусства по учебному предмету «Изобразительное искусство»: учащиеся должны уметь характеризовать виды и жанры изобразительного искусства и отличительные особенности художественных промыслов России; использовать простейшие инструменты графических редакторов для обработки фотографических изображений и анимации [18].

Анализ источников, связанных с проблемами формирования творческой активности, показал: данный процесс происходит в интеграции традиционных и инновационных технологий обучения (Ю.С. Гаркушина); в художественно-конструкторской деятельности (М.В. Кудейко); средствами ИКТ, АС-технологиями (Ч.Ш. Омурзакова, А.В. Шарапова); в художественном образовании младших школьников (Л.Б. Сурина); на уроках изобразительного искусства (Л.А. Антонова, Т.Р. Мухаметьянова) и другие.

Формированию творческой активности у младших школьников способствуют уроки художественно-эстетической направленности (изобразительное искусство, технология, музыка). В данном исследовании мы обратим внимание на уроки изобразительного искусства.

На уроках изобразительного искусства учащиеся осваивают азы изобразительной грамоты, приобретают представления о мире искусства в целом. Эти уроки способствуют практическому включению учащихся в творческий процесс создания художественного образа или продукта творчества. Уроки изобразительного искусства становятся основополагающими в художественно-эстетическом воспитании и обучении младших школьников. Использование педагогом на уроках изобразительного искусства различных форм, методов и средств обучения способствует повышению интереса

учащихся, что в свою очередь повышает их творческую активность. В качестве такой категории выступает экскурсия.

Для формирования творческой активности младших школьников экскурсии могут выступать как основной формой урока, так и методом обучения (демонстрация репродукций картин, портретов художников, малых скульптурных форм, макетов, моделей, сопровождающаяся рассказом педагога или беседой педагога с учащимися; на определенном этапе урока).

Согласно ФГОС НОО уроки художественно-эстетической направленности (музыка, технология и изобразительное искусство) способствуют формированию творческих качеств личности младшего школьника, что и является основой художественно-эстетического воспитания и образования подрастающего поколения. Важно погружать учащихся в атмосферу творчества, а также создавать условия для формирования творческой активности обучающихся. На уроках изобразительного искусства в полной мере реализуется деятельностный и личностно-ориентированный подходы [18].

Структура и организация уроков изобразительного искусства ничем не отличается от структуры и организации уроков по другим предметам и включает в себя следующие этапы: организационный момент, проверка домашнего задания, объяснение нового материала, самостоятельная работа учащихся, закрепление пройденного материала, подведение итогов.

Но при этом одним из ключевых требований к уроку изобразительного искусства является регулярная смена деятельности, а также учитывается вид деятельности, в которую вовлечен ребенок. Поэтому эти уроки в отличие от других уроков в начальной школе имеют свои специфические особенности.

Анализ методических и научных источников позволил выделить три особенности уроков изобразительного искусства, которые, на наш взгляд, способствуют формированию творческой активности у младших школьников:

1. Виды уроков изобразительного искусства.

Данная особенность заключается в том, что в зависимости от цели, темы и содержания урока изобразительного искусства определяется его тип.

Имеется наиболее употребительная классификация уроков по дидактической цели:

- урок овладения новыми знаниями;
- урок формирования и совершенствования умений и навыков;
- урок обобщения и систематизации знаний;
- урок повторения, закрепления знаний;
- контрольно-проверочные уроки;
- комбинированные уроки, на которых решается несколько дидактических задач.

Данную классификацию можно применить к любым урокам в начальной школе.

Анализ методических источников позволил выделить, что специфической и методической основой уроков изобразительного искусства являются виды уроков, представленные на рисунке 3.

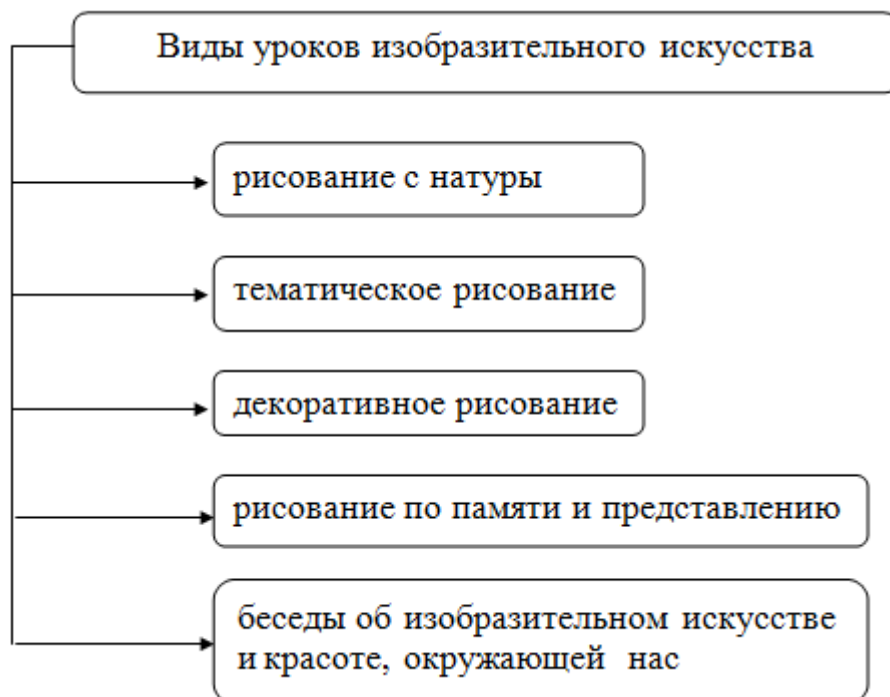


Рисунок 3 – Виды уроков изобразительного искусства

Необходимо отметить, что на каждом из перечисленных видов уроков (в зависимости от вида деятельности) изобразительного искусства имеет место формирование творческой активности младших школьников через организацию уроков изобразительного искусства с использованием учителем различных форм, методов, приёмов, средств.

2. Структура и организация уроков изобразительного искусства в зависимости от видов деятельности.

Организация уроков изобразительного искусства в отличие от других уроков, например математики, окружающего мира и т.д., имеет свои особенности в зависимости от типа (с учетом вида деятельности), которые описаны выше. От организации и умелого проведения уроков полностью зависит решение задач обучения и воспитания учащихся.

Основное внимание уделяется практическому этапу, которому отводится большая часть времени.

Приведем примеры структур урока изобразительного искусства, в начальной школе, представленных в таблицах 1, 2 [17].

Таблица 1 – Примерная структура урока изобразительного искусства

Этап урока	Время
I. Организационный момент	0,5 – 1 мин.
II. Постановка цели и задач урока	0,5 – 1 мин.
III. Беседа с демонстрацией и анализом произведений декоративно-прикладного искусства	3 – 5 мин

IV. Объяснение нового материала	5 – 6 мин
V. Закрепление нового материала (беседа, упражнения, дидактические игры). Физминутка.	2 – 5 мин
VI. Практическая работа учащихся	20 – 25 мин
VII. Анализ работ учащихся	2 – 3 мин
VIII. Подведение итогов урока. Рефлексия	2 мин.
IX. Уборка рабочих мест	-

Таблица 2 – Примерная структура урока «Беседы об изобразительном искусстве и красоте вокруг нас»

Этап урока	Время
I. Организационный момент	2 – 3 мин.
II. Постановка цели и задач урока	1 – 2 мин.
III. Сообщение материала. Физминутка.	30 – 35 мин.
IV. Подведение итогов урока. Рефлексия.	3 – 5 мин.

Соблюдение определенных норм при проведении уроков изобразительного искусства является необходимым элементом успешной педагогической деятельности в школе.

3. Оценка деятельности учащихся на уроках изобразительного искусства. С учетом современных требований учитель на каждом уроке ведет систему оценки, это касается и уроков изобразительного искусства, и происходит это с учетом специфических особенностей данного предмета. Нужно помнить, что в зависимости от типа урока, его цели и задач будет зависеть оценка деятельности учащихся. В этом и заключается трудность при оценивании работ.

В отличие от других школьных предметов в изобразительном искусстве нет четких критериев оценки работы («правильно», «неправильно»). Решающими факторами здесь выступают уровень художественной образованности учителя, его художественные предпочтения и вкусы, понимание им специфики и задач предмета «изобразительное искусство».

Существует несколько видов оценки: словесная оценка – учителем, цифровая оценка (отметка), оценка с помощью дополнительных средств (смайлики, шкалы и т.д.), взаимооценка – учащимися и самооценка. Как показывает практика, оценка со стороны учителя не всегда совпадает с оценкой учащегося (самооценкой) или взаимооценкой. В этом случае педагогу необходимо привести убедительные аргументы, которые не обидели бы ребенка, а наоборот подвигли бы его на дальнейшую работу и усовершенствование своих умений в той или иной области изобразительного искусства. Оценивать деятельность учащихся на уроках изобразительного искусства необходимо, учитывая и художественную сторону деятельности ребенка, и его творческая активность. Особенно важна самооценка ребенка и оценка младшим школьником работ своих одноклассников. Это позволяет

создавать ситуацию успеха и формировать в дальнейшем творческую активность у младших школьников на уроках изобразительного искусства.

Таким образом, выделенные нами особенности уроков изобразительного искусства: виды уроков изобразительного искусства; структура и организация уроков изобразительного искусства в зависимости от видов деятельности; оценка деятельности учащихся как было описано выше, имеют большое значение в формировании творческой активности младших школьников. Применение учителем различных форм, методов и средств обучения на уроках изобразительного искусства качественно повышают данную работу.

Список литературы:

1. Авдеева, Н.Н. Большой психологический словарь / Н.Н. Авдеева; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.

2. Антонова, Л.А. Развитие творческой активности младших школьников на уроках изобразительного искусства: специальность 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Антонова, Людмила Алексеевна; Институт общего образования Министерства образования РФ. – Москва, 2001. – 188 с

3. Богоявленская Д.Б. Творчество как реализация миссии человечества в познании мира / Д.Б. Богоявленская // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2022. – № 5. – С. 64 – 69.

4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте : Психологический очерк : книга для учителя / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 1991. – 90 с.

5. Гаркушина, Ю.С. Формирование творческой активности обучающихся в интеграции традиционных и инновационных технологий обучения / Ю.С. Гаркушина // Инновации и рискологическая компетентность педагога : материалы XVI Международной заочной научно-методической конференции. В 2-х частях. Ч. 1 / Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2020. – С. 152 – 158.

6. Гороя, В.И. Творческая активность как проблемное поле исследования / В.И. Гороя, Е.Н. Белозубова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3. – С. 202 – 206.

7. Груздова, И.В Творческое развитие младшего школьника: электронное учебно-методическое пособие / И.В Груздова. – Тольятти: ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет», 2019. – 129 с.

8. Заплата, Е.А. Полихудожественный подход в развитии творческой активности младших школьников: в школе с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата

педагогических наук / Заплатина Елена Александровна; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2009. – 193 с.

9. Кудейко, М.В. Развитие творческой активности младших школьников в процессе художественно-конструкторской деятельности: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания учащейся и студенческой молодежи»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кудейко Михаил Викентьевич; Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка. – Минск, 2015. – 27 с.

10. Леонтьев, Б.Б. Как фиксировать идеи и развивать творческую активность / Б.Б. Леонтьев // Вестник Российской академии интеллектуальной собственности и Российского авторского общества. – 2021. – № 2. – С. 108 – 112.

11. 21. Макарова, М. Ф. Развитие творческой активности учащихся в современной школе: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Макарова Марина Филипповна; Педагогический институт Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2004. – 163 с.

12. Мухаметьянова Т.Р. Развитие творческой активности младших школьников на уроках изобразительного искусства / Т.Р. Мухаметьянова, Е.А. Савельева // Педагогика современного начального образования: состояние, проблемы и перспективы развития: материалы VIII Международной научной конференции / Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. – Уфа, 2021. – С. 73 – 76.

13. Нефедьева, Н.В. Философские и психолого-педагогические основы развития творческой активности личности школьника / Н.В. Нефедьева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 54. – С. 399 – 402.

14. Омурзакова Ч. Ш. Развитие творческой познавательной активности учащихся использованием ИКТ / Ч.Ш. Омурзакова, З.С. Кабаева // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2019. – № 4 (61). – С. 63 – 66.

15. Пономарев, Я. А. Концепция психологии творчества / Я.А Пономарев // Психологический журнал. – 2017. – № 37. – С. 35 – 47.

16. Сурина Л.Б. Художественное образование как путь развития творческой активности младшего школьника / Л.Б. Сурина // Альманах современной науки и образования. – 2010. – № 6. – С.129 – 130.

17. Теория и методика преподавания художественно-эстетических дисциплин: учебное пособие / составитель Т. А. Колесникова. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2022. – 132 с.

18. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения

Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. Зарегистрирован в Минюсте РФ 5 июля 2021 г. – [Электронный ресурс]. – URL: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/fgos_ru_nach.pdf (дата обращения: 09.11.2024)

19. Шарапова, А.В. Развитие творческой активности младших школьников средством АС-технологии / А.В. Шарапова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68–4. – С. 266 – 269.

*Зырянова О.Н.,**канд. филол. наук, доцент,**доцент кафедры филологии и языковой коммуникации*

Исследователи отмечают отсутствие у современных школьников интереса к драматургии, что обусловлено, с одной стороны ориентированностью драмы на сценическую постановку, с другой стороны, непониманием актуальных для того времени конфликтов. Особой и трудновыполнимой задачей читателя является задача найти ключ к единству художественного мира драматурга.

Драма как род литературы имеет свою специфику. Традиционно к особенным чертам драмы относят следующее: синкретизм (объединение разных видов искусства в единстве художественного содержания, морали, магии, мифологии), условность (в художественном произведении отражается не сама жизнь, а неопределенная реальность), событийность, сюжетность, конфликт. Драматические конфликты отображают конкретные исторические, а также общечеловеческие противостояния, воплощаются в поведении и поступках героев, в их монологах и диалогах. Действия людей вокруг конфликта образуют полноценный сюжет.

В драме скрыт автор и авторская позиция. От его речи в драме остаются лишь ремарки (фр. *remarque* – пояснения), которыми драматург предваряет или сопровождает ход действия в пьесе. Иными словами, ремарка – это небольшого объема пояснение драматурга, которое указывает на место и время действия, мимику, интонацию и т.д. Ремарка обладает особенными функциями: объяснение смысла, комментарий, указание на место и время действия, раскрытие психологического состояния героя, сообщение о дополнительных условиях и т.п.

Анализируя драматические произведения, учащимся необходимо иметь точное представление о месте этого произведения в общем литературном процессе и знать его место в творчестве конкретного драматурга.

Исходя из этого, анализ драматических произведений, входящих в школьную программу, включает в себя такие компоненты как:

1. Рассмотрение места драматического произведения в общем литературном процессе и в творчестве писателя.
2. История сценического воплощения.
3. Определение актуальности темы, оригинальности авторского замысла.
4. Анализ драматического конфликта пьесы, включая взаимоотношения действующих лиц.
5. Жанр и стилевые особенности пьесы.

Комедия Н.В. Гоголя «Ревизор» изучается в школе в 8 классе.

Начало изучения может быть связано с историей сценической постановки пьесы, речь идет о спектакле 19 апреля 1836 г. на сцене

Александринского театра. Особое внимание следует обратить на то, что автор пьесы был недоволен интерпретацией образа Хлестакова. Можно обратиться к комментариям самого Гоголя к ней. Его комментарии сопровождали все редакции (начиная с 1835 по 1851 год), причём с каждой новой редакцией они приумножаются, приобретая новые подробности. Так, перед первой постановкой автор использует комментарии, в которых характеризует основные черты героев. На сегодняшний день достаточно сложно организовать урок и дать точные объяснения, не обращаясь к комментариям автора.

Обычно, изучая пьесу, используется композиционный анализ, поэтому предлагаем начать сопоставление пьесы и спектакля с самого начала. Вопросы, направленные на сопоставление сценической интерпретации и пьесы: «Как вы думаете почему образ городничего в пьесе сильно отличается от спектакля?», «Какие ассоциации вызывает появление Хлестакова в спектакле на фоне света?», «Почему режиссер, на ваш взгляд, выстраивает сцену, не как в тексте Гоголя?», «Почему Бобчинский и Добчинский приняли Хлестакова за ревизора?», «В каких сценах с особенной силой проявился комизм Гоголя?»

Одной из интересных задумок у Сергея Газарова стало объединение Бобчинского и Добчинского: один человек исполняет обе роли. Размышление над этим вопросом позволит выйти на двойниковую природу образов пьесы.

Важным заключительным эпизодом является немая сцена. Этому в школе можно выделить целый урок.

В пьесе немая сцена заканчивается тем, что Городничий со всеми подчиненными стоит почти полторы минуты окаменевшие. Занавес опускается. В спектакле же, после объявления неожиданной новости вся группа остается в окаменении. Постепенно все начинают исчезать с экрана и только Городничий один остается за столом, а по столу пробегают несколько крыс. "Я как будто предчувствовал", - заявляет городничий и рассказывает вещий сон о двух крысах. После этого Городничий связывает свой сон про крыс с приездом ревизора и всеми его проблемами. Приснившиеся городничему крысы были "черные, неестественной величины". Это он расценивает как приезд ревизора необычайного масштаба; как последствие своего мистического сна.

Анализ немой пьесы можно начать с сопоставления фотографии со спектакля и пьесы, и сравнить одинаково ли стоят герои, и так ли это было сделано, как задумывал Гоголь.

Далее можно предложить детям, совещаясь друг с другом, попробовать расшифровать те символы, позы и смысл, который был заложен в немой сцене и дать им объяснение. Но прежде рассказать детям о том, что, Гоголь создавал свою немую сцену, когда рассматривал картину «Последний день Помпеи». Это день, когда Помпеи были засыпаны пеплом соседнего вулкана, город погиб, но на картине изображены люди за несколько мгновений перед тем, как они предстанут перед Богом.

В конечном итоге можно сделать вывод о том, что немая сцена является самой главной в произведении Н.В. Гоголя. В ней он хотел напомнить о

честности и справедливости. Немая сцена собирает всех чиновников вместе, которые были объемлемы чувством страха.

Начать изучение пьесы «На дне» М. Горького в 11 классе так же необходимо с истории создания и первой сценической постановки. Можно обратиться к воспоминаниям К. С. Станиславского, в которых он указывает, что М. Горький в 1900 году писал ему: «Плету потихоньку четырехэтажный драматический чулок со стихами, но не в стихах... Чувствую, что одна сцена мне удалась – благодаря тому, что в ней главным действующим лицом является солнце...» [2, с. 122]; «О пьесе не спрашивайте. Пока я ее не напишу до точки, ее все равно, что нет. Мне очень хочется написать хорошо, хочется написать с радостью... Мне хочется солнышко пустить на сцену, веселого солнышка, русского эдакого – не очень яркого, но любящего, все обнимающего. Эх, кабы удалось!» [2, с. 124].

Первая постановка была осуществлена в Московском Художественном театре, и режиссер К. С. Станиславский, стремящийся к воссозданию на сцене самого близкого правдоподобия обстановки, костюмов, деталей, и актеры ходили на Хитров рынок, главное пристанище московских «золоторотцев», и беседовали с «хитровцами», наблюдали за ними.

Далее, изучение пьесы необходимо организовать, активно обращаясь к сценической постановке, поскольку пьеса создана прежде всего для сцены, а не для чтения. Лучше взять спектакль театра «Современник» в постановке Галины Волчек, так как это классическая версия.

При интерпретации спектакля необходимо постоянно обращаться к тексту, сравнивая, обращая внимание на сходство и различие. Большое значение имеют декорации, музыкальное оформление, световые решения, костюмы, игра актеров.

Так, например, предлагаем обратить внимание на лестницу в спектакле, которая является метафорой пути вниз, на дно социальной жизни. Другим интересным решением являются нары, на которых спят герои. Все они расположены на разном уровне, но в любом случае отсылают к казенному дому, а не приватному, личному пространству. Следует обратить внимание, что в описании Горьким ночлежки нет упоминаний лестниц и нар, из чего делаем вывод, что данное решение не является авторским, а именно создателям постановки.

Помимо сценографии, обозначенной в декорациях, отдельного внимания заслуживает и освещение сцены. На вопрос «Какую атмосферу спектакля создаёт свет?» ученики должны будут ответить, что общее настроение картины из-за света становится жутким и мрачным, что лица персонажей зритель не всегда может хорошо увидеть. Учитывая, что на них довольно часто падает тень, также трудноразличимым становятся и элементы сценографии. Так, например, во время просмотра постановки можно и не увидеть дверь,

являющуюся входом в комнату Пепла. Во второй части спектакля освещение меняется, света становится больше, хорошо различимы лица. Рассуждая о причинах, содействующих данным изменениям, ученики придут к выводу, что за этим стоит Лука, его приход в ночлежку и влияние, подарившее надежду многим её обитателям. Помимо света меняется и одежда персонажей. Если раньше она была тёмной, то во второй части герои одеты в светлую одежду.

Главный эпизод пьесы и спектакля – это монолог Сатина. Обратим внимание обучающихся на то, противопоставляет режиссер Луку и Сатина или нет. Здесь уместны вопросы: «Какой возраст у Луки и Сатина в спектакле и в пьесе? Почему в спектакле Лука воспринимается моложе Сатина?» Режиссер спектакля Галина Волчек не противопоставляет Сатина и Луку, а скорее, сопоставляет их, как бы намекая на то, что изречения Христа человечеству известны только из уст комментаторов-евангелистов. Сатин в спектакле лишь заостряет сказанное и сделанное Лукой. И это комментирование как бы подчеркивает не столько человеческую силу самого Сатина, сколько нечеловеческую силу Луки. Это подчеркнуто еще намеренным внешним противопоставлением исполнителей. «Старичка» Луку играет очень молодой тогда, в 1972 году, Игорь Кваша, Сатина – и тогда уже совсем не молодой Евгений Евстигнеев.

При анализе последней части спектакля, после ухода Луки и Костылева, следует обратить внимание на расположение персонажей на сцене. Основным центром оказывается Бубнов. Так и по сюжету, ведь последняя сцена – день рождения Бубнова. Он выходит в центр в самом финале, и режиссер это подчеркивает наглядным образом – помещает Бубнова в центре финальной хоровой мизансцены. Второй центр последнего действия – Алешка. Этот персонаж парный по отношению к Бубнову, они сходно безразличны к произошедшим событиям (как с гуся вода), только Бубнов – конченный человек, а Алешка – еще не «начатый», самый молодой и неопределившийся. Поэтому здесь можно задать вопросы: «Почему эти два героя оказываются равноположными друг другу на сцене? Какое это имеет значение в идейном содержании?»

Другие, важные для понимания спектакля и пьесы вопросы связаны с Сатиным: «Где находится герой в конце спектакля? Он вместе с остальными или отдельно? Почему? Сатин в последней хоровой мизансцене уже отделился от всех, вышел из хора. Он единственный среагировал на известие о смерти Актера. Остальная масса ночлежников, остановившись на несколько секунд, снова продолжает пение, еще более отчаянное, грязное, пьяное и нестройное.

Итогом изучения пьесы предлагаем творческую работу. Это могут быть следующие темы для сочинения: «Пьеса М. Горького устарела или нет»; «Какой бы я поставил спектакль по пьесе?»; «Какую музыку бы я взял для спектакля и почему?»; «Какие декорации были бы в моем спектакле по пьесе?»

Использование сценической интерпретации на уроке по изучению пьесы позволяет видеть и выявлять функции основных сценических приемов, формировать умение сопоставлять произведения разных видов искусств, разные интерпретации.

Попытки поиска целостного подхода к творчеству А. Вампилова пока только намечаются в исследовательской литературе.

Пьесы А. Вампилова как пример современной драматургии изучаются, согласно действующим УМК, в 11 классе во II полугодии. Изучение драматургии А. Вампилова является одной из последних тем курса. В связи с этим для реализации формирования представлений о традициях и новаторстве в творчестве драматурга, следует использовать принцип преемственности. Данный принцип позволит обратиться к ранее изученным учащимися произведениям с целью нахождения параллелей в мотивах, образах, теме, проблематике, приемах и композиции между обозначенными произведениями и пьесами драматурга.

Уроку по пьесе «Утиная охота» предшествует обзорный урок по драматургии последней трети XX – начала XXI века. На нем акцент обучающихся делается на специфике драмы. По ходу обзорного урока необходимо концентрировать внимание обучающихся на смене тематических, жанровых, стилевых доминант в драматургических произведениях, смене характера героя в каждом из литературных периодов.

При формировании представлений о традициях и новаторстве следует установить проблемную ситуацию поиска традиций классической литературы в современной драматургии А. Вампилова и степень новаторства творческого метода автора. Стоит также упомянуть значимость для современного литературного процесса и, в частности, драматургии традиций классической литературы. Возможно использование элементов биографического метода, позволяющих охарактеризовать круг читательского интереса А. Вампилова (например, указав А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, А.П. Чехова и др.) и предположить влияние данного интереса на творческое становление автора.

А.С. Собенников, И.И. Плеханова, С.М. Козлова и др. исследователи отмечают, что наиболее очевидная связь прослеживается между «новой драмой» А. П. Чехова и драматургией А. В. Вампилова. А. С. Собенников, изучая творчество А. Вампилова, отмечал, что «в своей сумме театральные приемы Вампилова не сводимы к опыту русской драматургии XIX в.». Исследователь сравнивал художественное мышление Чехова и Вампилова, и пришел к выводу, что: «И Чехов и Вампилов были способны увидеть диалектическую противоречивость жизни, оба с недоверием относились к общим местам, лозунгу, фразе. Юмор, ирония Чехова и Вампилова были направлены против стереотипов, мифологизированного сознания. Их художественное мышление было адогматично» [3].

Учащимся предлагается вспомнить изученные в 10 классе пьесы («Вишневый сад», «Чайка», «Три сестры», «Дядя Ваня») и их характерные особенности. Следует также вспомнить каноны драматического произведения, сравнить их с чертами «новой драмы» и сделать вывод о преобразованиях в принципах драматического произведения.

Учащимся можно предложить следующую карту-схему с чертами «новой драмы» А.П. Чехова:

- внутренние конфликты преобладают над внешними и отражают переживания действующих лиц;
- герои слышат, но не слушают друг друга, так как каждый сосредоточен на собственных внутренних переживаниях, возникает «многоголосье»;
- использование приема монтажа, разрушается единства времени, места и действия;
- наибольшее внимание уделяется быту, нежели описанию событий;
- герои показаны в типических, обыденных ситуациях, демонстрируется естественный ход жизни;
- сочетание в пьесе лирического, комического и драматического;
- ремарки вступают в диалог с текстом, способствуют воплощению психологического портрета героев.

Данную карту-схему можно использовать в качестве алгоритма поиска традиций «новой драмы» в драматургии Вампилова.

После прочтения пьесы «Утиная охота» и при непосредственном ее анализе, обучающимся легче будет увидеть новаторство драматурга А. Вампилова, но, несмотря на модерн, видно, что пьеса написана в чеховских традициях. Драматическое произведение «Утиная охота» – это особое произведение, которое выделяется сложностью композиционного построения и удивляет своей оригинальностью.

При помощи фронтального опроса, учитель с обучающимися воссоздаст хронологию событий в пьесе. Они отметят наличие в «Утиной охоте» трех временных пластов: настоящее время, прошлое/воспоминание, условное будущее [1]. Композиционные особенности пьесы можно охарактеризовать при помощи следующих вопросов:

С чего начинается пьеса «Утиная охота»?

Где происходят основные события пьесы?

Какова реакция Зилова на «шутку» его друзей?

Как можно охарактеризовать события, происходящие в пьесе «Утиная охота»? В чем их особенность? Являются ли они обыденными?

Почему А. Вампилов строит свою пьесу как цепь воспоминаний героя?

Какие повторы наблюдаются в пьесе «Утиная охота»?

Учащимся можно предложить раздаточный материал, на котором будут вынесены все ремарки, характеризующие дождь и степень его проявления.

Из анализа цитатного плана и хронологии событий, обучающиеся сделают вывод о том, что дождь идет на протяжении всего действия и используется драматургом с целью передать душевное состояние Виктора Зилова.

После обсуждения образа-лейтмотива дождя необходимо провести параллель с комедией «Вишневый сад» А. П. Чехова и сконцентрировать внимание обучающихся на лейтмотиве звука лопнувшей струны. Пьеса «Вишневый сад» уже знакома обучающимся, поэтому обращение к ней может носить обзорный характер. Предлагаем вывести на слайде презентации ремарки, которые описывают звучание лопнувшей струны (это происходит в пьесе дважды)[4]. Обучающиеся приходят к выводу, что звук лопнувшей струны символизирует грядущую гибель сада и концентрируют внимание на преемственности традиций А. П. Чехова в творчестве А. Вампилова.

Далее необходимо сделать указание на разрыв композиционного кольца в пьесе «Утиная охота» – прекращение дождя и телефонный звонок Зилова, после которого он принимает важное решение – отправиться на охоту.

Для лучшего и более полного понимания законов построения действия и приема монтажа, можно предложить учащимся к просмотру отрывки спектакля МХАТ Чехова по пьесе А. Вампилова, режиссер – Александр Марин (2006). Необходимо подобрать те моменты, где будет ярко видна сценичность спектакля и использование сценических эффектов (свет и музыка). Например, можно предложить следующие эпизоды: 20:40 – 21:10 и 01:01:46 – 01:02:40 (здесь видны повороты круга – смена декораций, затемнение сцены, а затем ее освещение).

После просмотра видеофрагментов можно обратиться к тексту произведения «Утиная охота», а именно – к ремаркам, чтобы проследить, как драматург Вампилов прописывал визуальное и аудиальное сопровождение пьесы. После обсуждения ремарок, характеризующих сценографию, можно обратиться к ремаркам, характеризующим внутреннее, психологическое состояние героя на протяжении всего произведения. В процессе обсуждения, учащиеся придут к выводу о том, что в сценах прошлого А. Вампилов больше внимания уделяет внешнему действию, а в сценах настоящего времени – внутреннему действию и внутреннему состоянию.

Следующим этапом анализа пьесы является обращение к главному герою – Виктору Зилу. Можно предложить учащимся нарисовать словесный портрет Зилова, описать его таким, каким он им представляется, попросить охарактеризовать речь героя. Затем обратиться непосредственно к тексту пьесы и зачитать описание, представленное в произведении. В ходе обсуждения портретной характеристики, учащиеся приходят к выводу о том, что в описании Виктора Зилова четко прослеживается несоответствие внешней и внутренней характеристик героя. Исходя из описания героя, его душевных переживаний, учащиеся отмечают, что Зилу относится к рефлексизирующему типу героя, так

как он показан в пьесе в момент острого душевного кризиса и предстает перед читателями психологически обнаженным.

Далее обращается внимание учащихся на то, что действие в «Утиной охоте» разворачивается именно в тот момент, когда в душе главного героя наступает кульминация его внутреннего разложения. Виктор Зилов совершает попытку самоубийства, так как духовная смерть ведет к смерти физической.

Интересно рассмотреть образ Раскольников и Зилова в идейно-тематическом плане. Так, «Преступление и наказание» и «Утиная охота» начинаются с мотива смерти (убийство старухи-процентщицы в «Преступлении и наказании», похоронный венок для Зилова в «Утиной охоте»). Мотив смерти в данном случае раскрывается не только в физической смерти (или ее метафоре), но и в духовной. Раскольников и Зилов находятся на границе, перед выбором, однако в конце повествования оба героя испытывают катарсис и духовное воскрешение. Образ Ирины в «Утиной охоте» и образ Сони Мармеладовой в «Преступлении и наказании» также имеют общие черты (воплощают мотив чистоты и невинности). Прослеживается параллель между замкнутым пространством городской квартиры Зилова и камеркой Раскольникова, символизирующих гроб и духовную смерть. Здесь важно отметить и отличительные черты Зилова, обусловленные новаторством этого образа. Драматург создает новый тип личности – деловой человек, погруженный в городскую суету.

Необходимо акцентировать внимание учащихся на том, что Виктор Зилов в течение всей пьесы оказывается перед выбором, перед нравственно-философскими испытаниями.

На раздаточном материале учащимся предлагается опорная схема, которая включает в себя основной перечень нравственных испытаний: получение письма от отца; выбор между тем, поехать в отпуск к отцу или отправиться на утиную охоту; приглашать Ирину на новоселье или не приглашать и т.д. В ходе анализа этих ситуаций, учащиеся приходят к выводу о том, что Виктор Зилов, принимая жизненные решения, руководствуется минутным желанием, страстью или выгодой, тем самым усугубляя свое положение и все больше опустошая душу.

После подробной характеристики главного героя, необходимо обратиться к ключевому образу-символу пьесы – образу утиной охоты. Для анализа данного образа (развернутой метафоры), можно предложить учащимся спорные точки зрения исследователей. Обучающиеся не будут определять, чья точка зрения верна, а на основе предложенных суждений, постараются выработать свою точку зрения. Некоторые исследователи, в том числе, Е. И. Стрельцова [4], видят в утиной охоте – стремление к фальшивому состоянию, лжеидеалу. Другие исследователи уверены, что стремление Зилова

отправиться на утиную охоту – это стремление укрыться в природе как в некоем убежище и тем самым вернуть «себя утраченного».

После обсуждения ключевого образа пьесы, необходимо сконцентрировать внимание учащихся на образе-символе вишневого сада, который вынесен в заглавие одноименной пьесы А. П. Чехова.

Пьеса «Утиная охота» насыщена рядом символов, которые обозначают фальшивость и искусственность. Для более продуктивной работы с ними можно предложить учащимся составить таблицу, где в одной колонке будут указаны сами символы, в другой – контекст и ситуации, в которых они встречаются, в третьей – трактовка символа. Такими образами-символами являются: плюшевый кот «Алик»; церковь, которая стала планетарием; деревянные утки; телефон, по которому люди лгут; бюро погоды, обладающее анонимным лживым голосом; похоронный венок; кафе «Незабудка»; ружье. Необходимо предложить ребятам подумать, а есть ли такие символы в пьесе А.П. Чехова «Вишневый сад».

В заключительной части урока обратится к вопросам: «Получится ли у главного героя – Виктора Зилова преодолеть душевный кризис и возродиться или его ждет неминуемая гибель?»; «Что общего в финале пьесы А. Вампилова и А.П. Чехова?». Обучающиеся придут к пониманию того, что в обеих пьесах герои рефлексируют, размышляют, но кардинальных изменений в жизни не происходит. Зилов, скорее всего, станет таким, как Дима, так как духовных сил у него нет. Раневская и Гаев, несмотря на переживания о судьбе сада, ничего не предпринимают и их судьба и судьба их дома предрешена.

Таким образом, урок по пьесе «Утиная охота», проведенный в таком формате, позволит проанализировать произведение драматурга А. Вампилова в контексте традиций и новаторства. Обучающиеся в ходе урока, определяют, какие характерные особенности пьесы свидетельствуют о новаторстве драматурга, а какие – о преемственности.

Список литературы:

1. Вампилов А. В. Утиная охота. – Санкт-Петербург: Азбука, 2020. – 416 с.
2. Лебедева А.М. Рождение одной из самых загадочных пьес М. Горького в диалоге экспозиции и выставки «“На дне” на вершине успеха» в Музей-квартире А.М. Горького // Взгляд из XXI в.: сборник статей. – Великий Новгород, 2018. С. 121–129.
3. Собенников А. С. Чеховские традиции в драматургии А. Вампилова // Чеховиана: Чехов в культуре XX века. – Москва, 1993. – С. 144-152.
4. Стрельцов Е. И. Плен утиной охоты. – Иркутск: Иркутская областная типография №1, 1998. – 374 с.
5. Чехов А. П. Вишневый сад. – Москва: Эксмо, 2009. – 704 с.

УДК 908

**ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-МАССОВОЙ РАБОТЫ
С ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ
В 1950-1960-Е ГОДЫ**

Лобанова О.Б.,

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики,

Шмутьская Л.С.,

канд. филол. наук, доцент,

доцент кафедры филологии и языковой коммуникации

Сегодня государство придает значение формированию и развитию здорового образа жизни граждан, расширяя спектр мер по укреплению их здоровья и физического состояния: «Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 г.» (2014); Федеральный закон «О стратегическом планировании в Российской Федерации» (2014), Положение о Всероссийском физкультурно–спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО) (2014); «Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 г.» (2014); Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.» (2018); «Стратегия развития физической культуры и спорта в РФ на период до 2030 года» (2020) и др. В развитии здорового общества значительную роль играют физическая культура и спорт, которые являются «эволюционно наиболее древней и отработанной моделью управления поведением «здорового человека» (Дубик, 2014, С. 57). Отмечается тот факт, что состояние здоровья российского общества вызывает в последние годы все большую тревогу: малоподвижный образ жизни, неправильное питание, вредные привычки, увеличившиеся стрессовые нагрузки и др. Поэтому в настоящее время в государственной политике по развитию физкультуры и спорта в Российской Федерации одним из направлений является возрождение системы сдачи широкими слоями населения норм Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). В этом контексте интересен опыт советского государства по вовлечению детей и молодежи в физкультурное движение. С первого десятилетия существования СССР формировалась система физической культуры и спорта, которая была призвана способствовать сохранению и развитию человеческого капитала, формированию основ здорового образа жизни советских граждан, а также имела важное значение для укрепления обороноспособности страны. О значимости приобщения к физической культуре и спорту свидетельствовало значительное количество художественных и мультипликационных фильмов, художественных произведений и произведений изобразительного искусства.

Целостный подход к данной проблеме требует учитывать уникальность каждого субъекта Российской Федерации, в котором реализуются государственные программы. При анализе различных аспектов внедрения и

особенностей протекания той или иной государственной программы важно учитывать социокультурный аспект проблемы.

На территории России складываются разные условия для реализации государственных проектов. Каждый регион имеет свои социально-экономические и культурно-исторические особенности. В разных регионах разнятся менталитет, региональные традиции, национальный состав, историческая память. Значительную роль в этом играет территориальная приближенность или удаленность от центра. Значительна также производственная специфика региона (уровень развития промышленности, природные ресурсы). При реализации тех или иных государственных решений важно учитывать размер территории, степень урбанизации, плотность населения.

В настоящее время необходимо учитывать уникальность различных регионов России, создающих в совокупности единство отечественной культуры. Изучение социокультурного контекста того или иного явления представляет возможность показать новые неисследованные стороны этого явления или процесса в конкретном регионе.

Социально-экономическая ситуация Красноярского края в 1950-1960-е гг. отражала общие тенденции страны, но имела свою специфику, обусловленную региональными особенностями. В настоящее время идет интенсивное изучение регионов и специфики их социально-экономического развития и исследование вопросов, связанных с изучением физкультурно-массовой работы в Красноярском крае, что позволит более глубоко осмыслить современные процессы развития сферы физической культуры и спорта на региональном уровне.

Выбор региона не случаен: Красноярский край был и остается одной из самых больших территориальных частей России и одной из наиболее удаленных от центра, что создавало и создает определенные социальные трудности для жителей края и проведения в жизнь государственных реформ.

Начиная с 30-х годов мощное экономическое развитие Красноярского края влекло за собой развитие социальной сферы, призванной обеспечить воспроизводство человеческого капитала, способствовать его развитию и сохранению. Для этого в крае активно развивалась социальная инфраструктура, частью которой являются объекты физической культуры и спорта. Государство придавало особое значение укреплению здоровья граждан, привлечению широких масс населения к занятию физической культурой разными видами спорта через физкультурно-массовую работу.

Анализ исторического опыта организации физкультурно-массовой работы в разных регионах нашей страны способствует глубокому осмыслению современных процессов развития сферы физической культуры и спорта. Это подтверждается исследованиями, в которых авторы на обширном аналитическом материале показывают как развивалась массовая физическая культура среди разных возрастных и социальных групп, спорт становился

одним из видов досуга советских граждан. В Красноярском крае истории этого вопроса посвящены работы О.Б. Завьяловой (Завьялова, 2022), В.И. Колмакова (Колмаков, 2022), Е.А. Николаева (Николаев, 2022), Н.Р. Новосельцева (Новосельцев, 2021) и др. В настоящей статье акцент сделан на развитии массовой физкультурно-спортивной работы в Красноярском крае во второй половине 1940-х годов.

Источниковая база статьи представлена региональными газетами: «Авангард», «Артемовский рабочий», «Власть труда», «Дзержинец», «Енисейская правда», «За большевистские темпы», «Заря Енисея», «Колхозник», «Красноярский комсомолец», «Манский колхозник», «По сталинскому пути», «Советский Таймыр», «Удере́йский рабочий» и др.

Региональная сибирская пресса советского периода сохранила информацию о массовых спортивных мероприятиях, работе добровольных спортивных обществ, работе местных, районных, краевых комитетов по физической культуре и спорту, лучших спортсменов региона. Материалы статей и заметок дают возможность познакомиться с организацией физкультурно-спортивной работы в отдельных школах, техникумах, институтах.

В 1950-е годы наблюдалось активное развитие экономики страны, что дало новый импульс для роста спортивной инфраструктуры; массовому развитию физической культуры и спорта и появлению спартакиад народов СССР. Соревнования с иностранными командами показали всему миру возросшую силу советского спорта. Среди мастеров спорта СССР появились чемпионы мира и Европы. Крупные победы одерживали команды советских легкоатлетов, баскетболистов, борцов, футболистов, пловцов, штангистов, конькобежцев, боксеров, шахматистов. Многие спортсмены за выдающиеся успехи в первенствах СССР и установление новых рекордов награждены золотыми медалями и жетонами. За 1950 год в СССР план по подготовке значкистов ГТО 1 ступени был выполнен на 103%, по БГТО – на 124% (Великие плоды народного труда, 1951. С. 1).

Уже в конце 1940-х годов на развитие физической культуры ежегодно отпускались крупные средства: «за счет государства и средств профсоюзов было построено свыше 600 стадионов, более 14 000 спортивных площадок, свыше 45 000 волейбольных и баскетбольных площадок, 6000 лыжных станций, около 600 водных станций и много других спортивных сооружений. В 11 институтах и 40 техникумах физической культуры, в сотнях юношеских и молодежных спортивных школах, многочисленных краткосрочных курсах готовили многие тысячи квалифицированных преподавателей, тренеров, инструкторов и руководящих работников физкультуры и спорта» (Аполлонов, 1948. С.2).

В 1950-е годы государственные ассигнования на здравоохранение и физическую культуру возросли почти в 2 раза. Если в 1950 году в СССР подготовка физкультурных кадров осуществлялось в 11 институтах и 39

техникумах (Праздник молодости, 1950. С.2) то в 1952 количество физкультурных вузов несколько увеличилось (13 институтов). В 1952 году на здравоохранение и развитие физической культуры в СССР израсходовано 28 миллиардов рублей (Сорокин, 1953. С.4). Ассигнования на развитие физической культуры и спорта во второй половине 50-х годов продолжали расти и в 1955 году составили свыше 30 миллиардов рублей. По данным на 1 января 1955 года в стране насчитывается более тысячи стадионов, около двухсот тысяч спортивных площадок, свыше 7 тысяч гимнастических залов, сотни плавательных бассейнов, гребных станций, лыжных трамплинов и других спортивных баз. Огромное внимание уделялось подготовке тренерских кадров, высококвалифицированных специалистов физической культуры и спорта. В 1955 году эти кадры готовили в 14 институтах, 36 техникумах физической культуры, на факультетах физического воспитания 43 педагогических институтах и 64 педагогических училищах.

Число значкистов ГТО первой степени к началу 1955 года возросло по сравнению с 1940 годом в 4 раза, а число значкистов ГТО 2 степени – более чем в 20 раз (К новым успехам советского спорта, 1955. С. 2).

В 1954 году Комитет по физической культуре и спорту разработал проект нового комплекса «Готов к труду и обороне СССР». Приказом председателя Комитета по физической культуре и спорту при Совете Министров СССР от 1 октября 1954 года был утвержден указанный проект и было намечено ввести его в действие с 1 января 1955 года. Изменения касались главным образом возрастного деления сдающих испытания на значок ГТО, порядка награждения им и организации приема установленных требований и норм. (Физическая культура и спорт в СССР 1967. С. 216). В 1955 году в I ступень комплекса ГТО введена впервые возрастная группа 15-17 лет: контингент учащихся средней школы, ремесленного училища, среднего специального учебного заведения. Выделение этого возраста в самостоятельную группу давало возможность решать вопрос о том, чтобы программа и нормативы физического воспитания учащихся во всей этой системе были построены полностью на нормативах комплекса ГТО (Аксельрод, 1955. С.19). II ступень нового комплекса ГТО рассчитана на студентов высших учебных заведений. И здесь удачно сочетались государственные требования программы физического воспитания в вузах с содержанием комплекса ГТО (Аксельрод, 1955. С.19).

На государственном уровне подчеркивалось значение физической культуры и спорта в подготовке будущих граждан страны, поэтому особое внимание в пропаганде комплекса ГТО уделялось развитию детского спорта. В 1950-е годы в Красноярском крае продолжается активное включение учащихся школ в сдачу норм ГТО. В школах организуются различные кружки и секции (табл. 1).

Таблица 1. Информация о физкультурно-массовой работе и сдаче нормативов ГТО И БГТО в образовательных учреждениях Красноярского края в 1950-е годы

Год	Школа	Количество сдавших норм ГТО	Значкисты ГТО / БГТО	Дополнительна информация
1950	Красноярская мужская школа №10		66 первой и второй ступени / Значкисты БГТО - 115	В школе работает 9 различных кружков и секций, в которых занимается 312 учащихся. К лету 1950 года планируется подготовить 180 новых значкистов
1950	Учетно-плановый техникум г. Енисейск	Зимние нормы ГТО – 68 учащихся,		Физкультурный коллектив техникума насчитывает 214 человек, что составляет 99% общего числа учащихся
1950	Ачинская школа № 8	ГТО-1 - 15, ГТО-2 - 2		35 учителей, воспитателей, технических работников. - члены физкультурного коллектива, активные участники спортивных мероприятий
1951	Крутоярская средняя школа Березовского района		«почти все учащиеся – значкисты БГТО и ГТО»	многие из значкистов имеют спортивные разряды
1951	Ачинский учительский институт		выполнен годовой план подготовки значкистов ГТО	На городских состязаниях студенты института всегда занимают ведущие места; выполнен годовой план подготовки разрядников.
1951	Иланская школы № 41 Красноярской железной дороги		За первое полугодие 1951 года подготовлено 160 значкистов БГТО, ГТО первой и второй ступеней,	в спортивных секциях школы занималось 630 учащихся; 13 учащихся выполнили нормы юношеского разряда. 950 юных спортсменов школы приняли участие в школьной спартакиаде по легкой атлетике. По предварительным данным, это школа является лучшей на Красноярской железной дороге.
1953	Семилетняя школа №51 города Красноярска		50 значкистов БГТО	В школе работало гимнастическая, волейбольная, лыжная, хоккейная, легкоатлетическая секции

Год	Школа	Количество сдавших норм ГТО	Значкисты ГТО / БГТО	Дополнительна информация
1954	Рыбинский сельхозтехникум	103 участника 1 и 2 ступени	-	Лыжные соревнования, в которых приняли участие 169 спортсменов
1954	г. Боготол	90 школьников		Вторая летняя спартакиада школьников, 130 участников
1954	Школа племсвиносовхоза «Ачинский»		Зимние нормы на значок БГТО сдал 31 ученик	В школе ежегодно проводятся внутриклассные и школьные соревнования по лыжам
1955	Таловская средняя школа Ирбейского района	30 школьников	-	В школе работали 2 физкультурных кружка
1958	Большеулуйский район	98 школьников		Районная спартакиада школьников. Команды семилетних школ соревновались по нормам комплекса БГТО: бег, прыжки в высоту и в длину, метание гранаты.

Примечание: таблица подготовлена по материалам краевой периодики (Красноярский комсомолец. – 1950. – №7; Красноярский комсомолец. – 1953. – №128; Красноярский комсомолец.– 1938.–№17; Красноярский комсомолец. – 1939. –№100; Енисейская правда. – 1941. –№3; Енисейская правда.– 1951.– №15; За ударные темпы. – 1940. – №35; Манский колхозник. – 1941. – №32; По сталинскому пути. – 1941. –№16; Сталинский путь (Козульский район). – 1943. – №31; Сталинец (Рыбинский район). – 1954. – №1;Советский спорт. – 1951. – №39; №136; Колхозное знамя. – 1954. – №42; Знамя Ленина.– 1958. – №49; Ленинский путь. – 1954. – №35).

Краевой комитет физической культуры вел статистику о сдаче норм ГТО и БГТО за каждое полугодие. Эта статистика позволяла выявлять достоинства и недостатки в организации физкультурно-массовой работы и подготовки значкистов (табл. 2).

Таблица 2. Отчет о сдаче комсомольцами и молодежью норм комплекса «Готов к труду и обороне» за второе полугодие 1951 года

Наименование районов и городов	Всего значкистов ГТО	БГТО всего	ГТО 1 ступени	ГТО 2 ступени

Ачинск	80	10	65	5
Абан	494	108	213	6
Бирилюссы	28	68	28	-
Богучаны		18	46	-
Балахта	405	31	101	7
Б-Улуй	150	75	150	-
Боготол	2044	-	331	64
Дзержинск	242	83	36	7
Енисейск	730	70	139	32
Ермакова		99	46	6
Идра	978	321	54	-
Ирбей	494	180	194	11
Канск	423	160	90	1
Кежма	291	103	47	1
Казачинск	455	135	220	16
Минусинск	513	152	88	34
Манский	163	167	96	7
Назарово	204	53	39	5
Н.-Ингаш	568	188	105	1
Партизанск	259	81	162	16
Советский район	448	14	141	10
Тасеево	846	45	100	9
Туруханск	104	30	16	9
Усинск	315	48	52	2
Ужур	290	117	134	39
Шушенский	324		118	8
Ачинский ГК	1364	270	806	84
Минусинский ГК	1219	375	685	59
Канский ГК	1167	60	705	44
Красноярский ГК	13235	1219	5201	1007

Примечание: таблица составлена на основе архивных материалов (ГАКК Ф. П-1474. Оп.7. Д.684 ЛЛ.5, 5об.)

Данные следующей таблицы показывают важность предоставления статистических сведений о выполнении годового плана подготовки значкистов в городах и районах Красноярского края. Сведения давали возможность скорректировать организацию физкультурно-массовой работы в крае: тиражировать успешный опыт этой работы и выявить недостатки. Как было показано выше планирование физкультурно-массовой работы в целом и подготовки значкистов ГТО было государственной задачей.

Таблица 3. Выполнение годового плана подготовки значкистов ГТО (по данным на 15 ноября 1950 года).

Город / район	ГТО I ступени (%)	ГТО II ступени (%)	БГТО (%)
Тасеевский район	102,1	166,6	215
Эвенкийский округ	116,6	112,5	135,5

Усинский район	95,1	500	128,7
Г. Минусинск	88	121,2	140,2
Минусинский район	104,5	100	111,3
Тюхтетский район	89,9	222,2	98,9
Г. Канск	95,5	56,2	99,8
Рыбинский район	90	90,6	97,7

Примечание: таблица подготовлена по материалам краевой периодики (Красноярский комсомолец. – 1950. – №128).

Для активизации спортивно-массовой работы разные управления и ведомства организовывали различные мероприятия. Так, Главное управление учебными заведениями Министерства путей сообщения СССР объявило смотр-конкурс по физической культуре и спорту. Цель конкурса – улучшение работы физкультурных коллективов железнодорожных учебных заведений и повышение ответственности руководителей школ за состояние физического воспитания учащихся. В положение о смотре-конкурсе особое внимание уделено подготовке значкистов ГТО, разрядников, общественных инструкторов и судей, самодеятельному строительству спортивных площадок и изготовлению спортивного инвентаря, проведению массовых внутришкольных соревнований и т. д. (Воронец, 1951. С.3).

В целях широкого развития физкультуры и спорта среди молодежи и дальнейшего повышения спортивного мастерства физкультурников, создания условия для сдачи норм ГТО и БГТО комитет физкультуры и спорта при Большемуртинском райсовете депутатов трудящихся в течение летнего спортивного сезона 1955 года осуществил следующие мероприятия:

- краевые соревнования по легкой атлетике среди школ района;
- районная спартакиада по легкой атлетике, велоспорту, стрелковому спорту, конному спорту;
- розыгрыш первенство района по футболу и волейболу;
- товарищеские встречи по футболу и волейболу.
- спартакиада школьников (140 участников выполнили летние нормы ГТО 1 ступени, «некоторые физкультурники выполнили нормы ГТО 2 ступени») (Самсонова, 1955. С.2).

В 1950-е годы продолжается практика организации массовых спортивных мероприятий, в рамках которых выполнялись и зачитывались нормы для получения значков ГТО 1 и 2 ступени:

- массовые заочные краевые соревнования по конькобежному спорту;
- краевые лыжные соревнования;
- районные спартакиады сельской молодежи;
- спартакиады сельских физкультурников;
- соревнования на приз газеты «Пионерская правда»;
- районные соревнования, посвященные Дню физкультурника (по велогонкам, волейболу, плаванию);

- конкурсы смотры на лучшую постановку физкультурной работы на селе;
- межрайонные спортивные соревнования;
- массовый комсомольский кросс посвященный «Дню большевистской печати»;
- зональная спартакиада школьников;
- зимняя спартакиада школьников;
- летние легкоатлетические соревнования среди средних и семилетних школ на первенство города;
- соревнования на первенство района по хоккею с мячом;
- соревнования на первенство района по футболу;
- Краевые соревнования на первенство добровольного спортивного общества «Красная звезда»;
- городские стрелковые соревнования;
- соревнования по волейболу на кубок Красноярского края;
- смешанная лыжная эстафета на приз газеты «Енисейская правда»
- стрелковые соревнования работников школ Енисейского района
- стрелковые соревнования, посвященные знаменательным датам (годовщине Советской Армии и Военно-Морского Флота и др.);
- стрелковые соревнования на первенство районного центра;
- районная спартакиада добровольного общества «Труд» (Енисейский район);
- краевые соревнования по настольному теннису;
- районные соревнования по лыжам;
- районные соревнования школ по лыжному спорту;
- соревнования на кубок края по разным видам спорта;
- краевая звездно-лыжная эстафета в честь выборов в местные Советы депутатов трудящихся;
- спартакиады в честь урожая;
- спартакиада по легкой атлетике;
- лыжная эстафета в честь выборов;
- лыжная эстафета в честь Дня Советской Конституции;
- зимние спортивные сезоны;
- профсоюзно-комсомольский кросс.

В 1960-е годы в СССР произошли социально-экономические преобразования, которые отразились на всех сферах общественной жизни, в том числе и в сфере физической культуры и спорта. Эти преобразования («оттепель», новая эпоха, трансформация общественных ценностей) обусловили важность повышения внимания к молодежи, что повлекло за собой определенные изменения в организации деятельности учреждений физической культуры: демократизация; поиск новых форм и методов пропаганды физической культуры и спорта, обновление содержания физкультурного образования.

Освоение комплекса проводилось во всех звеньях системы физического воспитания – в школах, техникумах, вузах и коллективах физической культуры спортивных обществ (Качашкин, 1972. С.21).

В 1960-е годы для развития Красноярского региона была разработана новая программа освоения Сибири, наметилась масштабная реализация перспективных планов ее народно-хозяйственного развития (рост валовой продукции промышленности, строительство новых предприятий, развитие малых городов, совершенствование транспортной инфраструктуры, электрификация колхозов и совхозов; часть научно-исследовательских организаций была перебазирована в Сибирь, в том числе в Красноярский край).

В 1960 г. девять краевых строек были объявлены Всесоюзными ударными комсомольскими. Характерной особенностью индустриального развития края являлось комплексное использование его природных ресурсов, создание замкнутых циклов по производству конечной продукции. Так, значительная часть заготавливаемой древесины здесь же, в крае, шла на производство пиломатериалов, домостроительных конструкций, мебели, древесностружечных и древесноволокнистых плит, перерабатывается в целлюлозу, бумагу, гидролизный спирт, кормовые дрожжи. В этот период была построена Красноярская ГЭС. В начале 60-х годов химический комплекс края был представлен на ВДНХ в качестве примера регионального взаимосвязанного производственного комплекса: ЦБК, завод химического волокна, спирт-завод, шинный завод. Мощное развитие промышленности и сельского хозяйства ориентировало краевые руководящие, партийные, комсомольские и профсоюзные органы активно заниматься социальной политикой, частью которой была сфера физической культуры и спорта.

В 1960-е годы в городах и районах края продолжается практика организации массовых спортивных мероприятий (часть которых уже стала традиционной) по разным видам спорта. Самыми распространенными видами спорта были зимние (лыжи и хоккей):

– профсоюзно-комсомольский кросс по лыжам (Енисейский район – 150 участников);

– соревнования на кубок района по хоккею с мячом (Енисейский район, 1960);

– лыжные соревнования на первенство Енисейского района приняли участие 110 спортсменов; 1960);

– соревнования на кубок краевого спортивного общества «Трудовые резервы» по хоккею с мячом (1960);

– традиционные лыжные соревнования на приз газеты «Енисейская правда» (1960);

– районный лыжный кросс, посвященный зимней спартакиаде народов РСФСР (с. Березовка, 1961г., приняло участие 50 лыжников);

– розыгрыш кубков Советского района по лыжному спорту (1961, с. Зыково);

- зональные соревнования лыжников (Б. Мурта, 1962);
- лыжные соревнования на приз газеты «Пионерская правда» (г. Енисейск, более 200 школьников, 1960; Березовка, 1962 г., 120 человек);
- агитпоход лыжников, посвященный выборам в Верховный Совет РСФСР и местные Советы Депутатов трудящихся (1963, Енисейский район);
- первенство школ по хоккею с мячом (Енисейск, 1968);
- краевые лыжные соревнования, организованные крайкомом профсоюзов лыжников (Енисейск, 1968, в соревновании приняло участие 13 команд);
- лыжные соревнования в честь 350летия города Енисейска (1968);
- соревнования лыжников на кубок Спортсоюза (Назарово, 1965 г.);
- спортивный праздник, посвященный открытию зимнего спортивного сезона и Дню Советской Конституции (Енисейский района, 38 команд, 1960).

Массовыми соревнованиями были спартакиады, включавшие разные виды спорта:

- летняя краевая спартакиада (1961г.);
- спартакиады, посвященные Дню молодежи, Дню физкультурника и дню работника леса (Енисейский район);
- заводские спартакиады по видам спорта;
- летняя спартакиада среди цехов лесокомбината и поселка Маклаково, 1968);
- зимняя спартакиада сельских физкультурников (в 1965 году приняли участие 4 команды Енисейского района);
- спартакиада Рыбинского района между командами профсоюза работников сельского хозяйства и заготовок, учебных заведений, посвященное VIII спартакиаде профсоюзов СССР (1961, Рыбинский район);
- краевая спартакиада профсоюзов (1961, 5 июня, г. Минусинск);
- спартакиада территориального управления гражданского воздушного флота (1967 год);
- спартакиада комсомольских вожаков (г. Дудинка, 1967);
- спартакиада Рыбинского района между командами профсоюза работников сельского хозяйства и заготовок, учебных заведений, посвященное VIII спартакиаде профсоюзов СССР (1961, Рыбинский район);
- краевая спартакиада профсоюзов (1961, 5 июня, г. Минусинск);
- спартакиада территориального управления гражданского воздушного флота (1967 год);
- спартакиада комсомольских вожаков (г. Дудинка, 1967);
- спартакиада тружеников сельского хозяйства и школьников Назаровского района, посвященная 50-летию советской власти (проходила по 8 видам спорта: теннис, шашки, футбол, волейбол, ручной мяч, баскетбол, легкая атлетика) (Назарово, 1965 г.).

Популярными остаются стрелковые соревнования:

– лично-командные стрелковые соревнования преподавателей школ Енисейского района (1960);

– стрелковые соревнования, посвященные Дню Советской Армии и Дню Военно-Морского Флота (с. Березовка, 1961г.);

– стрелковые соревнования на первенство Боготольского района (1962 г.)

– соревнования по стрелковому спорту, посвященные 50-летию Советских Вооруженных Сил (Енисейск, 1968);

– районные соревнования по стрельбе из мелкокалиберной винтовки (Назаровский район, 1965 год);

Самым распространенным и доступным видом спорта являлся футбол:

– розыгрыш кубка Енисейского района по футболу на снегу (1960, 8 команд);

– соревнования на розыгрыш кубка райкома комсомола по футболу, учрежденного в честь Дня советской молодежи (Енисейский район, 1960);

– соревнования на кубок города по футболу (г. Енисейск)

– краевые соревнования по футболу, волейболу, баскетболу (в 1967 году выступило 16 команд от города Енисейска);

– районные соревнования по футболу, волейболу, баскетболу;

– игры по футболу на приз райспортсоюза, учрежденные в честь XXII съезда партии

– традиционный турнир по футболу в честь праздника Победы (енисейский район);

– розыгрыш приза межрайонной газеты «Знамя октября» по футболу среди районов Рыбинского территориального управления (1962, г. Заозерное);

– районные соревнования по футболу на переходящий кубок РК ВЛКСМ (Краснотуранский район);

– первенство леспромхозов по футболу (Енисейский район, 1969);

– соревнования учительских команд по волейболу (г. Назарово, 1965).

В 1960-е годы стали приобретать популярность такие виды спорта, как бокс, велоспорт, гандбол:

– соревнования на первенство края по велосипедному спорту среди сельских спортсменов (с. Березовка, 1961г.; приняло участие 5 команд от Минусинского, Шушенского, Советского районов и Хакасской автономной области);

– Соревнования на первенство города и района по боксу (1968, п. Маклаково, Енисейского района);

– городские соревнования по гандболу (1968, г. Енисейск);

Среди летних видов спорта самыми массовыми были соревнования по легкой атлетике:

– зональные соревнования по легкой атлетике (п. Маклаково, 1960 г.);

– весенний легкоатлетический кросс, посвященный всенародному празднику 1 Мая (с. Березовка, 1961г., приняло участие 54 спортсмена)

– массовые кроссы по легкой атлетике,

- школьная спартакиада по легкой атлетике в честь 50-летия советской власти (1967);
- легкоатлетическая эстафета на приз газеты «Советское Причулымье» (г. Назарово);
- весенний легкоатлетический кросс имени газеты «Правда» (Назарово, 1965).

Кроме того проводились соревнования по гимнастике (первенство Енисейского района по спортивной гимнастике среди школьников (40 человек, 1960); по теннису (командное первенство ДСО «Урожай» по настольному теннису (г. Ачинск, 1961г.); мотоспорту (соревнования по мотоспорту на кубок газеты «Красноярский комсомолец» (г. Красноярск, 1962), по троеборью (соревнования допризывников по троеборью: метание гранаты, стрельба, гонки на лыжах (Енисейск, 1968).

В связи с тем, что туризм в качестве испытания входил в комплекс ГТО, на территории края в 1960-е годы организовывались туристические походы разных маршрутов: туристический поход на Черную речку, по рекам Кемь и Пит, по реке Мана, в Дивногорск, в заповедник «Столбы».

Массовые соревнования молодых физкультурников, посвященные Дню Советской Армии и Военно-Морского Флота (с. Березовка, 1962 г., подавляющее большинство участников выполнило зачетные нормы на значки ГТО 1 и 2 ступеней) демонстрировали готовность молодежи к труду и обороне.

Одна из составляющих ГТО или БГТО была утренняя зарядка. Возможно, поэтому в 1960-е годы уроки предварялись утренней зарядкой. «Она проводится почти круглый год и обычно на улице. Конечно, если позволяет погода» (Еремина, 1968. С. 4).

Стоит отметить, что в 60-е годы смещаются акценты в освещении спортивно-массовой работы в региональной прессе. Особенностью спортивной заметки 60-х годов становится мысль: «Физкультура на службе здоровью». Все больше публикаций посвящено не конкретно сдаче нормативов ГТО, статистике о выполнении плана значкистов, а популяризации занятиями физической культурой и спорта как основы здорового образа жизни. «Всякий непредубежденный человек видит, насколько здоровее, выносливее физически тот, кто регулярно занимается спортом, физкультурой. Даже ежедневные 10-15-минутные физические упражнения не случайной называют физзарядкой» (Михалев, 1966. С. 4). Спорт помогает решать многие проблемы: из колхозов не уходит молодежь, окончившая местную школу, ей интересно жить в своем селе, трудиться и отдыхать. Физическая культура становится неотъемлемой частью культурной работы на селе и в городе, получает полное признание и повсеместное распространение.

В 1960-е годы продолжается практика массового вовлечения школьников в занятия физической культуры и спорта. Появляются новые формы пропаганды массовой физкультурно-спортивной работы: месячник здоровья, спортивные праздники, внутришкольные соревнования, встречи с лучшими

спортсменами села, города, района, края, страны. В школах оборудовались стенды, пропагандирующие физкультуру и спорт, отражающие спортивные достижения своих спортсменов, появляются книги спортивных рекордов, летописи спортивной славы. Однако развитие массовой физкультурной и спортивной работы в школах было затруднено по ряду причин: слабая материальная база, отсутствие достаточного количества спортивного инвентаря и спортивной экипировки. Для решения проблем со спортивными объектами в школах активно привлекались родители: «Сооружали снежную горку, изготавливали городки, сколачивали теннисные столы». Так, в Назарово в 1967 году с помощью взрослых и собственными силами были созданы спортивные комплексы: волейбольные, баскетбольные, городошные площадки. Зимой сооружались снежные горки, катки, ледяные дорожки, хоккейные поля (Кузнецов, 1967. С.2).

В образовательных учреждениях разного уровня проводились массовые спортивные мероприятия, в рамках которых учащиеся и студенты имели возможность сдать нормативы ГТО. Примером тому могут служить первенство училища механизации сельского хозяйства г. Назарово по волейболу, лыжные соревнования (в ходе которых 67 человек выполнили нормы ГТО по лыжам). Руководство техникума планировало в летнем спортивном сезоне 1963 года подготовить 100 значкистов ГТО (Почекутов, 1963. С.4).

Для привлечения детей к занятиям физической культурой и спортом проводились спортивные праздники. Так, в 1966 году в Ново Краснотуранском деткомбинате проходил первый спортивный праздник: спортивные игры, состязания, гонки на двухколесных велосипедах, гонки на трехколесных велосипедах, соревнования на детских автомобилях. Праздник закончился концертом художественной самодеятельности воспитанников детского учреждения (Резникова, 1966. С.2).

В 1960-е годы возрастает интерес к техническим видам спорта, множатся ряды их участников не только в городе, но и на селе. Так, в 1961 году в Б-Муртинском 18 июня проводилась спартакиада по мотокроссу, участники которого должны были иметь удостоверение на право вождения мотоцикла и автомобиля (Башлыков, 1961. С.4).

Таким образом, в 1960-е годы занятия физкультурой позиционируются не только как организованный досуг, но и как основа здорового образа жизни. На страницах газет становится все меньше отчетности выполнении нормативов ГТО и БГТО. Большинство статей, посвященных физической культуре и спорту, отражают достижения отдельных спортсменов и коллективов физкультуры; повествуют о том, как поставлена спортивно-массовая работа на предприятиях, в организациях и учреждениях.

Анализ значительного количества статей и заметок ретропериодики позволяет утверждать, что физкультурно-массовая работа занимала важное место в жизни советского государства и была значимым фактором формирования всесторонне развитой личности.

Анализ организации физкультурно-массовой работы и продвижения комплекса ГТО в 50-е годы в Красноярском крае отражал общесоюзные тенденции в развитии физической культуры и спорта: осуществлялось планирование этой работы и контроль качества ее выполнения. Послевоенное восстановление экономики края позволило ассигновать определенные финансовые средства на развитие физкультурно-спортивной инфраструктуры. Интерес к движению ГТО поддерживался не только большим количеством спортивных мероприятий, но и развитием новых видов спорта, организацией физкультурных праздников в городах и селах края, смотров-конкурсов всесоюзного масштаба.

В 1960-е годы занятия физкультурой позиционируются не только как организованный досуг, но и как основа здорового образа жизни. На страницах газет становится все меньше отчетности выполнении нормативов ГТО и БГТО. Большинство статей, посвященных физической культуре и спорту, отражают достижения отдельных спортсменов и коллективов физкультуры; повествуют о том, как поставлена спортивно-массовая работа на предприятиях, в организациях и учреждениях.

Список литературы:

1. Аксельрод С.Л. Физическая культура и спорт: Сборник материалов в помощь пропагандисту. – Изд. 2-е. – М.: «Физкультура и спорт», 1955.
2. Активизировать спортивную работу // Ленинское знамя. – 1957. – № 12.
3. Аполлонов А.Н. Физкультура и спорт – общенародное дело // Знамя Ленина. – 1948. – № 32.
4. Аполлонов А.Н. Физкультура и спорт – общенародное дело // Красное знамя. – 1948. – № 35.
5. Аполлонов А.Н. Физкультура и спорт – общенародное дело // Ударник пятилетки. – 1948. – №30.
6. Башлыков И. Мотоциклисты, на старт! // Путь к коммунизму. –1961. – №71.
7. Великие плоды народного труда // Советский спорт. – 1951. – № 11.
8. Воронец В. Смотр-конкурс школ Министерства путей сообщения // Советский спорт. – 1951. – № 94.
9. Выходной – спорту! // Енисейская правда. – 1968. – № 8.
10. Дубик Е.А. Формирование человеческого капитала: здоровый образ жизни как составляющий фактор // Креативная экономика. – 2014. – № 2 (86). – С. 53-63.
11. Екимов И. На зарядке // Ленинское знамя. – 1962. – № 24.
12. Живченко М. Улучшить физкультурную работу среди сельской молодежи // Власть труда. – 1952. – № 64.
13. Завьялова О.Б., Жаткина А.Ю. История становления и развития физической культуры и спорта в Красноярском крае // Актуальные проблемы

физической культуры, спорта и туризма: Материалы XVI Международной научно-практической конференции. Уфа, 2022. – С. 5-8.

14. К новым успехам советского спорта // Советский спорт. – 1955. – № 86.

15. Качашкин В.М. Методика физического воспитания. Учеб. пособие для учащихся школьных пед. училищ. Изд. 4-е, испр. и доп. М., «Просвещение», 1972. – 320 с.

16. Колмаков В.И. История развития студенческого спорта в Красноярском крае // Всемирные студенческие игры: история, современность и тенденции развития: сб.статей. Ч. 1. Красноярск, 2022. – С. 213-219

17. Котов М. На тренировке // Ленинский путь. – 1954. – № 31.

18. Кузнецов Ю. Физкультура и спорт в школе // Советское Причулымье. – 1967. – № 16.

19. Ляпунов И. Спортсмены одной школы // Красноярский комсомолец. – 1950. – № 7.

20. Майоров А. Летняя спартакиада школьников // Колхозное знамя. – 1954. – № 42.

21. Михалев П. Физкультуру – на службе здоровью // Серп и молот. – 1966. – № 712.

22. Назарова Е. Кинооператор на стадионе // Советский спорт. – 1959. – № 172.

23. Николаев Е.А. Всесоюзный физкультурный комплекс «Готов к труду и обороне» как феномен развития массовой физической культуры и спорта в СССР // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Исторические науки. – 2022. – Т. 8. – № 1. – С. 107-120

24. Новосельцев Н.Р. История развития мужского волейбола в Красноярском крае (1945-1991 гг.) // Современная научная мысль. – 2021. – № 4. – С. 141-151.

25. Осипов И.Л. Обоснование значения Всесоюзного физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне СССР» в советской системе физического воспитания, его структуры, содержания и уровней нормативных требований: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1962. – 291 с.

26. Почекутов А. За сильных и ловких // Советское Приангарье. – 1963. – № 20.

27. Праздник молодости // Ленинский путь. – 1950. – № 90.

28. Резникова Л. Первый спортивный // Знамя Ильича. – 1966. – № 80.

29. Самсонова Н. Спортивные мероприятия на лето // Путь к коммунизму. – 1955. – № 47.

30. Сорокин К. Всесоюзный день физкультурника // Ленинский путь. – 1953. – № 100.

31. Столбов В.В. Чудинов И.Г. История физической культуры и спорта. – М.: Физкультура и спорт, 1962.

32. Ф.П-1474. Красноярский КК ВЛКСМ. Оп. 7. Д.684 Отчеты, справки, сведения о сдаче норм ГТО в крае.

33. Физическая культура и спорт в СССР / сост. Ф.И. Самоуков, В.В. Столбов, Н.И. Торопов. М.: «Физкультура и спорт», 1967.

УДК РОЛЬ САМООТНОШЕНИЯ В САМОРАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ

Шелкунова Т.В.,

старший преподаватель кафедры психологии развития личности

Проблема становления самоотношения в студенческом возрасте, формирование его позитивной направленности приобретает особую важность в силу того, что самоотношение влияет не только на стабильность связей человека с социальной средой, но и формирует внутреннюю, индивидуальную среду развития личности [1].

Это особенно ярко находит своё отражение в избранной профессиональной деятельности, где на пути следования ей каждый человек сталкивается с осознанием своего места в жизни, которое определяется тем, насколько личность ценит и уважает себя, принимает и понимает свои поступки, критично оценивает собственные успехи. Следовательно, в студенчестве самоотношение становится неким выражением и олицетворением личностного саморазвития.

На сегодняшний день профессиональное образование испытывает потребность в подготовке специалистов, способных к саморазвитию. Саморазвитие играет главенствующую роль в становлении будущего профессионала. В настоящее время разрабатываются пути к выявлению сущности саморазвития, определяются средства повышения эффективности личностно – профессионального саморазвития учащихся (И.Г. Григорьева, И. Г. Егорова, Л.Н. Куликова, Г.В. Морозова, С.Д. Поляков, А. И. Резник). Однако, несмотря на большое количество научных работ, посвященных данной теме, остается малоизученным следующий аспект: обеспечение процесса саморазвития студентов в современной системе профессионального образования психолога – педагогического профиля.

Понятие «саморазвитие личности» изучалось многими отечественными и зарубежными исследователями: К.А. Абульханова-Славская, И.А. Ильин, В.Г. Маралов, А. Маслоу, К. Роджерс, В.И. Слободчиков, Э.Фромм и др.

В толковом словаре русского языка С. А. Кузнецова, саморазвитие понимается как – развитие собственными силами, без влияния каких либо внешних сил .

В философском словаре саморазвитие приравнивается к самодвижению личности. Саморазвитие определяется как внутренне необходимое спонтанное, самопроизвольное изменение таких открытых и целостных систем как человек и общество, которое обуславливается их противоречиями, опосредствующими воздействием внешних факторов и условий. Этот тип самодвижения имеет причину в самом себе, связан с направленным, необратимым изменением и переходом систем на более высокую ступень организации.

Психологический контекст анализа проблемы саморазвития подразумевает изучение факторов, условий, механизмов, стратегий

саморазвития человека в процессе жизнедеятельности. Предметом конкретных психологических исследований становятся индивидуально-психологические, личностные, субъектные качества, мотивы, ценности человека, которые способствуют его саморазвитию в различных сферах жизни. При этом определение термина «саморазвитие» в отечественной справочной литературе (психологические словари, энциклопедии) отсутствует. Зачастую данный термин применяется как номинативный в ряду понятий, которые по разным параметрам характеризуют активность человека, направленную на самого себя в процессе жизнедеятельности: «самосознание», «самопознание», «саморегуляция», «самореализация», «самоактуализация», «самоорганизация» и другие варианты проявлений различных «само-» человека [3].

Педагогический контекст анализа проблемы саморазвития предполагает моделирование таких условий обучения и воспитания, которые основаны на ценности открытия растущим человеком своего «Я», направлены на актуализацию его способности быть подлинным автором собственной жизни. Для этого важна реализация идеи психолого-педагогического сопровождения как способа включения взрослого в учебно-воспитательный процесс с целью создания условий для саморазвития всех субъектов взаимодействия.

Изучение феноменов «само-», активно осуществляющееся в психологии, часто связывают с разработкой отечественными психологами категории субъекта. И это понятно. В своей концепции С.Л. Рубинштейн рассматривает человека, активно взаимодействующего с окружающим его миром, и через это взаимодействие преобразующего себя и свой мир. И эти два аспекта жизни человека – изменения себя и изменения мира – тесно взаимосвязаны, что обуславливает их взаимные изменения.

Признание С.Л. Рубинштейном «авторства» человека по отношению к своей жизни, которое находит отражение «не только в проявлениях психической активности, но и развитии его собственной психики, статус субъекта, творящего свой психический мир и ответственного за результаты своих творений», приводит к активной разработке данной идеи его последователями К.А. Абульхановой – Славской, А.В. Брушлинским, Л.И. Анцыферовой и др.

Анализ исследований, осуществляющихся в субъектно – деятельностной парадигме, раскрывает разное содержательное наполнение понятия «саморазвитие». К.А. Абульханова – Славская рассматривает саморазвитие как жизненную стратегию, «в которой человеком осуществляется поиск более адекватных своим возможностям путей их реализации, воплощения в жизни».

Стратегия саморазвития обеспечивает качественное преобразование отношений человека с действительностью, давая по существу новое решение проблемы, «выход» за пределы ситуации, задавая для индивида организацию «нового пространства», нового измерения жизни и, соответственно, новых возможностей, которые выводят индивида на качественно новый уровень жизнедеятельности – творческий, преобразующий общественную сущность».

Саморазвитие в трудах Л.И. Анцыферовой рассматривается как атрибут высшего уровня развития личности, когда человек становится субъектом жизненного пути, что определяется степенью индивидуальности и личностной свободой – свободой выявлять, переживать и собственными действиями разрешать назревшие противоречия, изменяя уровень организации личности как системы, менять режим ее функционирования. Индивид, по ее мнению, достигая уровня субъекта, становится способным «быть иницирующим началом, первопричиной своих взаимодействий с миром, с обществом; быть творцом своей жизни; создавать условия своего развития; преодолевать деформации собственной личности».

По мере становления категории субъекта за ним все больше закрепляется иницирующее, авторское начало, что находит отражение в появлении таких понятий, как «субъектность», которое понимается как «целостная характеристика человека, обнаруживаемая в деятельности и поведении человека», «особые личностные качества, связанные с активно-преобразующими свойствами и способностями», и «субъектная активность» (А.К. Осницкий, В.О. Татенко и др.) как активность «по созданию и развитию собственной психики», «развиваемая самим субъектом, им организуемая и контролируемая».

Логике субъектного подхода выделяют В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев. Рассматривая развитие человека, его субъектности, наряду с естественным развитием, которое разворачивается по сущности природы и отражается в последовательности ступеней, периодов, стадий, и искусственным развитием, которое разворачивается по сущности социума и задано структурой деятельности, где следование их друг за другом имеет не временную, а целевую детерминацию, учеными вводится особое, третье представление «о развитии вообще» – о саморазвитии.

Саморазвитие ими понимается как овладение и развитие самим человеком своей собственной самости. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев отмечают: «В психологии должна идти речь о развитии по сущности человека – о саморазвитии как фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Это означает, что в развитие человека включается еще одна детерминанта – ценностно – смысловая. Развитие для человека – это и цель, ценность, а иногда – и смысл его жизни» [6].

В своем исследовании М.А. Щукина показывает самостоятельный онтологический статус понятия «саморазвитие», выделяя его специфические черты, такие как позитивная направленность изменений, целенаправленный характер саморазвития, субъектный характер изменений (совмещение объекта и субъекта в акте развития), осознанность, опосредованность. Автор заключает, что «саморазвитие проявляется в осознанном самоизменении», «именно в

процессе саморазвития человек максимально реализуется как творец своего Я и своего жизненного пути» [7].

При этом автор устанавливает связь между двумя понятиями – «саморазвитие» и «субъект развития», указывая на то, что саморазвитие в такой его трактовке становится доступно человеку по мере становления его субъектом развития, когда происходит переход от развития при помощи внешних посредников к саморазвитию как самостоятельному осознанному процессу самоизменения.

Самоотношение во многом определяет процесс личностного саморазвития. Оно побуждает человека к осознанию собственной ценности и создаёт в его сознании и реальности перспективы дальнейшего самосовершенствования [2].

Самоотношение личности является сложным психологическим феноменом. В зарубежной и отечественной психологии подчеркивается многоаспектность данного понятия. Вместе с тем в различных подходах прослеживается общая трактовка для данной категории: самоотношение – это проявление специфики отношения личности к собственному «Я».

Самоотношение – один из важных факторов, существенно влияющих на стремление к самосовершенствованию. Характер данного качества во многом определяет вектор и интенсивность процесса саморазвития, поскольку осознание собственной ценности побуждает человека рефлексировать по поводу перспектив профессионального и личностного роста и стремиться к реализации своих планов [5].

Проблема самоотношения и его роли в структуре личности в настоящее время считается весьма важной для психологической науки. Анализом этих вопросов занимались множество авторов в отечественной науке: А.М. Колышко, В.В. Столин, Ю.М. Портнова, С.Р. Пантелеев.

Большинство из них пишут о том, что адекватное отношение к себе, как личности, начинает строиться в связи с познавательной составляющей самосознания, то есть образом «Я».

Высшее образование начинает осуществлять техническую и культурную функцию, что приводит к главному из важнейших факторов – это обеспечение жизнеспособной и высокой стойкости будущих специалистов. При этом должна сохраняться значимость личности во всей ее совокупности, начиная от формирования интеллекта, а так же способности к обучению вплоть до постоянного самообразования, что приводит к осуществлению творческого потенциала личности.

В рамках нашего исследования нас интересовала проблема самоотношения студентов на этапе учебно-профессиональной деятельности в вузе. Нами был изучен уровень самоотношения и готовность к саморазвитию у студентов ЛПИ – филиала СФУ. Экспериментальную выборку составили студенты 1 и 2 курсов (25 респондентов). Диагностическое исследование

осуществлялось по методикам: Тест-опросник самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев), Готовность к саморазвитию (В. Л. Павлов) [4].

Исследование по тест-опроснику самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев) дало следующие результаты:

Шкала «Самоуважение» фиксирует ценность собственной личности и предполагаемую ценность собственного «Я» для других. Речь идет о том аспекте самооотношения, который эмоционально и содержательно объединяет веру в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей, контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, понимание самого себя. Высокие значения по данной шкале выявлены у 80% респондентов (20 чел.). Остальные студенты (20% - 5 чел.) продемонстрировали средний уровень самоуважения. Студентов с низким уровнем самоуважения выявлено не было.

Шкала «Самообвинение» характеризует выраженность отрицательных эмоций в адрес своего «Я». В содержательном плане шкала на позитивном полюсе объединяет одобрение себя в целом и в существенных частностях, доверие к себе и позитивную самооценку, на негативном полюсе, – видение в себе по преимуществу недостатков, низкую самооценку, готовность к самообвинению. Пункты свидетельствуют о таких эмоциональных реакциях на себя, как раздражение, презрение, издевка, вынесение самоприговоров. Высокие значения по данной шкале продемонстрировали 40% испытуемых (10 чел.). Средние значения по данной шкале выявлены у 48% респондентов (12 чел.). 12% студентов (3 чел.) показали низкие значения по данной шкале.

Шкала «Самоинтерес» выявляет степень желанности изменяться по отношению к наличному состоянию. Самоинтерес отражает меру близости к самому себе, в частности интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой "на равных", уверенность в своей интересности для других. Все 100% студентов продемонстрировали средние значения по данной шкале.

Шкала «Самоуверенность» выявляет отношение к себе как к уверенному, самостоятельному и волевому человеку, который знает, что ему есть, за что себя уважать. Высокие значения выявлены у 68% респондентов (17 чел.). 12% студентов (3 чел.) продемонстрировали средние значения по данной шкале, низкие значения выявлены у 20% испытуемых (5 чел.).

Шкала «Самопринятие» позволяет судить о выраженности чувства симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятия себя таким, какой есть, несмотря на недостатки и слабости. Высокие значения выявлены у 68% испытуемых (17 чел.). Средние значения по данной шкале продемонстрировали 20% респондентов (5 чел.). Низкие значения выявлены у 12% студентов (3 чел.).

Шкала «Открытость» определяет преобладание либо выраженной мотивации социального одобрения, либо критичности, глубокого осознания себя, внутренней честности и открытости. Высокие значения выявлены у 36%

студентов (9 чел.). Средние и низкие значения продемонстрировали по 32% испытуемых соответственно (по 8 чел.).

Шкала «Саморуководство» отражает представление личности о собственной активности, результатах и достижениях. Высокие значения характерны для 80% респондентов (20 чел.), средние значения у 20% студентов (5 чел.), респондентов с низким значением волевого контроля не выявлены.

Шкала «Зеркальное «Я» характеризует представление субъекта о способности вызвать у других людей уважение, симпатию. Высокие значения продемонстрированы 68% студентов (17 чел.), средние значения выявлены у 32% респондентов (8 чел.), студенты с низкими значениями не выявлены.

Шкала «Внутренняя конфликтность» определяет наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой. Высокие значения зафиксированы у 40% студентов (10 чел.), средние значения характерны для 48% студентов (12 чел.), низкие значения выявлены у 12% респондентов (3 чел.).

По методике Готовность к саморазвитию были выявлены два компонента саморазвития: самопознание и самосовершенствование. Результаты исследования распределились следующим образом: большинство студентов (76% - 19 чел.) желают знать себя и при этом могут измениться, понимают в какую сторону саморазвития им двигаться. Остальные респонденты (24% - 6 студентов) также хочу знать себя, но при этом не могут себя изменить. Такое сочетание означает, что испытуемый желает знать больше о себе, но еще не владеет навыками самосовершенствования.

Таким образом, у большинства студентов нашей выборки исследования отмечается тенденция к развитию положительного самоотношения. Следует отметить, что практически у всех студентов с высоким уровнем самоотношения выявлена готовность к саморазвитию, у них есть потребность узнавать себя и самосовершенствоваться.

Вместе с тем, выявлены студенты, с низким уровнем самоотношения. Такие студенты чаще демонстрировали тенденцию к желанию знать больше о себе, но отсутствие навыков самосовершенствования.

Результаты проведенного исследования подтверждают, что самоотношение – один из важных факторов, существенно влияющих на стремление к самосовершенствованию.

Характер данного качества во многом определяет вектор и интенсивность процесса саморазвития, поскольку осознание собственной ценности побуждает человека рефлексировать по поводу перспектив профессионального и личностного роста и стремиться к реализации своих планов.

Положительное устойчивое самоотношение повышает уровень осмысленности жизни, создает предпосылки для творческой самореализации и самосовершенствования, закладывает основу для постановки и достижения профессиональных и жизненных целей, что в целом способствует позитивным самоизменениям и саморазвитию будущих специалистов.

Таким образом, для стимулирования у обучающихся стремления к личностному и профессиональному росту следует в процессе профессионального обучения формировать у них устойчивое позитивное самоотношение.

Формирование самоотношения у студентов связано с выстраиванием индивидуальной среды развития, поиском и наполнением её личностными смыслами.

Список литературы:

1. Кораблева, С. В. Развитие самоотношения студентов в ходе вузовской подготовки / С.В. Кораблева, А.А. Бирюкова // Интерактивная наука. – 2017. – №15. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-samootnosheniya-studentov-v-hode-vuzovskoy-podgotovki> (дата обращения: 01.05.2024).
2. Кузнецова, А. М. Взаимосвязь самоотношения и саморазвития личности студентов // Наука. Технологии. Инновации: сборник. – 2015. – С. 57-59.
3. Минюрова, С. А. Психология самопознания и саморазвития: учебник. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2013. – 316 с.
4. Пантелеев, С. Р. Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантелеев. – Москва: Изд-во МГУ, 1993.
5. Пантелеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантелеев. – Москва: Изд-во МГУ, 1991.
6. Слабодчиков, В. И., Исаев Е. И. психология развития человека [Текст]. – М.: 2000г.
7. Щукина, М. А. Об онтологическом статусе саморазвития личности // Вопросы психологи. – 2007. - № 4. – С.107-115.

Научно-методическое издание

Ответственный и научный редактор О.Б.Лобанова
Компьютерная верстка О.Б.Лобанова

Уч.-изд. л. 5,3