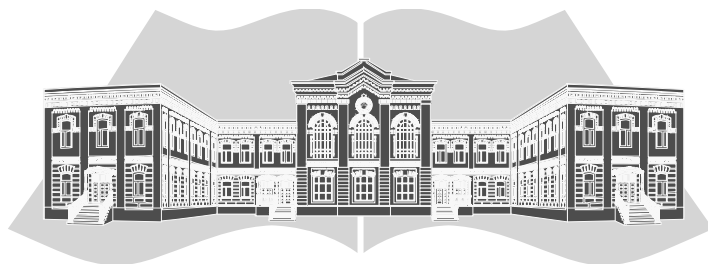


**Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет»**

**Психолого-педагогический факультет
Кафедра общей и социальной педагогики
Кафедра психологии и дефектологии**



ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ДОСТИЖЕНИЯ И ИННОВАЦИИ

**Сборник статей
III Всероссийской студенческой научно-практической конференции
с международным участием
19 мая 2022 г.**

Орехово-Зуево 2022

УДК [61+57+339.13] (063)
ББК 5я43 65.495я43
П 86

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»*

Редакционный совет

Ахметшина И.А., кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой общей и социальной педагогики
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
Галстян О.А., кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии и дефектологии
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
Петрова Е.А., кандидат психологических наук, доцент,
декан психолого-педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

Рецензент

Акимова М.К., доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой общей психологии и психодиагностики
Института психологии им. Л.С. Выготского
ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»

П 86 Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник материалов III Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием / отв. редактор И.А. Ахметшина. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2022. – 822 с.
ISBN 978-5-87471-441-3

В сборнике представлены материалы III Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием «Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации» (19 мая 2022 года, г.о. Орехово-Зуево). Сборник адресован специалистам органов управления образованием и руководителям образовательных организаций субъектов Российской Федерации, российским и зарубежным ученым, преподавателям вузов и СПО, педагогам, аспирантам, магистрантам и студентам.

Статьи представлены в авторской редакции. Ответственность за точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с мнением авторов публикуемых статей.

При перепечатке материалов ссылка на данное издание и авторов обязательна.

**УДК [61+57+339.13] (063)
ББК 5я43 65.495я43**

© Авторы статей, 2022
© ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», 2022
© Оформление. ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», 2022

ISBN 978-5-87471-441-3

СОДЕРЖАНИЕ

Абузарова А.А., Хабирова Д.Э. Использование виртуальной экскурсии в технологических картах по требованиям чемпионата World Skills по компетенции «Дошкольное воспитание» в процессе инновационной деятельности педагога.....	13
Агапова Е.С., Асмаловская О.А. Особенности связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития...	17
Алексашина Е.С., Черноусова К.Д., Малышев Р.А. Структура проведения школьных турниров по различным видам спорта на примере Японии.....	21
Алисманова У.С., Асмаловская О.А. Коррекция особенностей связной речи у младших школьников с сочетанным дефектом (умственная отсталость и расстройства аутистического спектра).....	23
Аругюнова З.А., Филиппиди Т.И. Технология формирования коммуникативных навыков старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	26
Архаров Н.М., Малышев Р.А. Влияние различных видов компьютерных кресел на здоровье человека.....	30
Асаёнок Д.А., Домаренко Е.В. Альтернативные формы досуга молодёжи в условиях образовательной организации.....	33
Ахметшина И.А., Балакирева Н.А., Юсупова Х.Г. Особенности управления социально-педагогическими проектами в образовательном комплексе.....	37
Бабанова М.И., Ковалевич М.С. Наблюдение как метод педагогического исследования в системе диагностики и восстановительной работы при эфферентной моторной афазии.....	41
Балабаева А.О., Боровцова Л.А. Формирование коммуникативных компетенций у детей с общим недоразвитием речи II уровня речевого развития.....	47
Батушкина Т.Н., Андреева А.А. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению детей с расстройствами аутистического спектра.....	50
Башкирова А.А., Ежова Т.В. Развитие умений командного взаимодействия на уроках иностранного языка.....	54
Белявцева М.А., Никабдзе О.С. К вопросу о психологической коррекции поведения детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.....	58
Белякова А.В., Мусс Г.Н. Инструментальное обеспечение формирования бережного отношения к окружающей среде у младших школьников.....	63
Белякова В.А., Костина Н.Г. Методика обучения чтению на уроках английского языка на ступени начального общего образования.....	66
Бисенгалиева Д.М., Мусс Г.Н. Игровые технологии как средство обучения младших школьников с ОВЗ.....	70
Богомоллова А.А., Спицына О.А. Психологические механизмы развития толерантности в подростковом возрасте.....	73
Болотина М.А., Ахметшина И.А. Предикативная функция глагольной лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	78
Борисова А.М., Данилова М.В. Аддикция как фактор десоциализации личности подростка.....	83

Боровик В.С., Данилова М.В. Детско-родительские отношения как фактор социализации личности подростков.....	86
Бородина Е.М., Донгаузер Е.В. Использование технологий проблемного обучения на уроках права в общеобразовательных организациях.....	90
Ботылева П.С., Асмаловская О.А. Я боюсь, а значит – я дерусь: страхи и агрессия при аутизме.....	94
Будникова И.А., Тихонова Н.Б. Формирование представления о скорости у четвероклассников на основе решения межпредметных проектных задач на уроках математики и физкультуры.....	98
Бузинова Т.С., Зимина Т.О., Пинаев А.Р., Веретенова Е.А., Гарасева О.О. Тенденции изменения спроса на услуги цифровых образовательных платформ (на примере онлайн школ по истории и обществознанию).....	100
Булганина А.Е. Исследование отношения потребителей образовательных услуг к дистанционному обучению.....	105
Булганина А.Е., Мухина В.А., Бокарюкина У.М., Алябьева А.В. Технологическое образование: исследование навыков шитья как одного из видов рукоделия.....	109
Бурлак В.А. О свойствах инверсии.....	116
Бурухина Е.С., Скоробогатова Ю.В. Социально-психологический тренинг как средство профилактики буллинга в подростковой среде.....	120
Буштухин С.А. Роль игровых технологий обучения в профессиональной подготовке студентов колледжа.....	125
Быков Г.Д., Андреева Е.Е. Роль музыкально-театрализованной деятельности в детском оздоровительном лагере.....	128
Васильева В.А., Цариценцева О.П. К вопросу о роли фотосессии в формировании самооотношения к образу Я-физического.....	133
Веретенова Е.А., Зимина Т.О., Пинаев А.Р., Бузинова Т.С., Гарасева О.О. К вопросу о религиозном образовании в школах.....	137
Виничук П.А., Колобова Л.В. Использование современных образовательных технологий на уроке иностранного языка.....	142
Волкова О.Н., Ахметшина И.А. Особенности грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	145
Вострецова Н.С., Славутская Е.В. Исследование интегративных качеств старших дошкольников.....	153
Гарасева О.О., Бузинова Т.С., Зимина Т.О., Пинаев А.Р., Веретенова Е.А. Критерии формирования спроса на услуги онлайн школы по подготовке к основному государственному экзамену и единому государственному экзамену.....	157
Гафнер Е.В., Галстян О.А. Внутренние индивидуально-психологические факторы социально-психологической адаптации обучающихся.....	164
Гладун Д.С., Ковалевич М.С. Тестирование как средство контроля качества формирования воспитанности младших школьников.....	169
Головырских О.В., Шульгина Т.А., Андреева Е.Е. Мнемотехника как эффективная технология развития памяти и работы с информацией у младших школьников.....	173
Горшкова В.А., Токарева В.Б. Исследование внешних и внутренних детерминантов самооценности в процессе социализации у обучающихся.....	177
Горюнова А.Е., Камакина О.Ю. Особенности Интернет-активности младших школьников.....	182

Григорьева Н.В., Сафарова А.Д. Применение преобразования векторов при решении задач.....	185
Гудиева И.З. Особенности обучения и развития детей с задержкой психического развития.....	190
Гурбанова А.М., Копырина М.В. Педагогика народных игр в воспитании подрастающего поколения Туркменистана.....	194
Гусев Д.И., Долганова О.С. Компьютерные технологии в сфере дополнительного иноязычного образования обучаемых дошкольных образовательных учреждений.....	198
Гырдева Т.И., Максимчук В.Г. Применение экспериментального функционального анализа поведения для определения функций поведения у детей с расстройствами аутистического спектра.....	205
Дадашева Ф.Ш., Малышев Р.А. Физическая культура как способ преодоления стресса у студентов.....	210
Дакаев А-С. А., Астамирова Х.Х. Основная роль современного преподавателя в образовательном процессе.....	214
Дворецкая П.А., Токарева В.Б. Исследование взаимосвязей стилей привязанности с мотивационными тенденциями при выборе партнера у современной молодежи.....	216
Домоевская М.С., Утробина Т.Г. Проектная деятельность детской библиотеки и дошкольной образовательной организации.....	221
Дульмухаметова Г.Ф. Обучение иностранным языкам на уровне магистратуры.....	225
Дьяконова Е.А., Мартынова Н.В. Развитие изобразительного творчества у детей старшего дошкольного возраста в процессе нетрадиционных техник рисования.....	228
Егорова Л.В., Славутская Е.В. Изучение некоторых особенностей обучаемости старших дошкольников.....	230
Емельянова Е.Д., Черемисина А.А. Проблемы взаимодействия обучающихся и педагогов в современной школе.....	233
Еникеева А.А., Яннурова Д.А., Боронилова И.Г. Психологически безопасная среда в дошкольной образовательной организации в условиях полилингвального образования.....	239
Епанешникова М.В., Уткина Т.И. Управление качеством геометрической подготовки учащихся 9 класса в условиях цифровизации образования.....	242
Ермакова А.В., Донгаузер Е.В. Профессиональное самоопределение младших школьников во внеурочной деятельности.....	249
Ермина Д.В. Экономическое воспитание школьников в процессе проектной деятельности на уроках технологии.....	253
Ермоченко К.П. Виды домашнего насилия и особенности реабилитации людей в зависимости от его направленности.....	257
Журавлева М.О., Егорова В.А., Зеленкова Т.В. Развитие речи дошкольников в процессе творческой деятельности.....	260
Закинян Ш.А., Изотова Е.Г. Психологический портрет современного неуспевающего младшего школьника.....	265
Зими́на Т.О., Пинаев А.Р., Бузинова Т.С., Веретеннова Е.А., Гарасева О.О. Изучение спроса на онлайн-обучение.....	269
Золоева Е.А. Проблема киберзависимости младших школьников.....	274

Зубкова В.О. Применение дидактических игр для повышения познавательного интереса у учащихся на уроках технологии.....	278
Зырянова К.А. Эмоциональное выгорание молодых педагогов с разным уровнем агрессивности.....	282
Ивкина А.С., Боровцова Л.А. Сотрудничество учителя-логопеда и родителей в процессе коррекционной работы с детьми.....	287
Икаева М.Э., Дреева С.В. Связь эмоционального интеллекта с профессионально-важными качествами студентов педагогических специальностей.....	292
Ильюшина М.А., Кацера А.А. Коррекция компонентов слухового восприятия дошкольников с общим недоразвитием речи.....	296
Истомина Д.А., Зыкова Г.В. Технологии использования Microsoft Teams в организации электронного и дистанционного обучения.....	299
Калекулин В.Б., Красноперова Н.А. Профессиональное выгорание работника в условиях монотонной работы на производстве.....	302
Канунникова В.С., Боровцова Л.А. Особенности развития эмоциональной сферы детей раннего возраста с задержкой речевого развития.....	307
Карякина Ю.В., Самсоненко Л.С. Психологические особенности межличностных отношений подростков в виртуальной реальности.....	311
Кацина А.С., Третьяк И.Г. Поддержка и тестирование программных модулей как учебная дисциплина.....	315
Качалова А.Д., Коваль С.А., Лученок К.С., Ахметшина И.А. Анималотерапия как средство реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.....	318
Кашавцева М.И., Зебзеева В.А. Экскурсия как эффективная форма обучения детей старшего дошкольного возраста.....	321
Кипкеева З.К., Лепшокова Е.А. Как мотивировать ребенка изучать английский язык.....	325
Кирдяшова А.С., Терентьева Н.П. Технология «фото-кейс» как средство развития коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР.....	328
Кирилова В.А., Терентьева Н.П. Развитие нравственно-этической сферы дошкольников с задержкой психического развития посредством мультипликационных фильмов.....	331
Клещёва П.Е., Скоробогатова Ю.В. Особенности развития самооценки в подростковом возрасте.....	334
Климонтова Д.В., Андреева А.А. Развитие словаря прилагательных у младших школьников с задержкой психического развития в процессе изучения русской классической литературы.....	340
Князева И.В., Иванушкина Н.В. Исследование развития творческих способностей дошкольников.....	344
Князева М.С., Данилова М.В. Технология формирования конструктивных стратегий поведения подростков в конфликтных ситуациях.....	348
Комарова Д.С., Изотова Е.Г. Школьная адаптация как фактор успешности обучения в начальных классах.....	354
Комарова Е.А., Мусс Г.Н. Патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности.....	358
Кононова А.Е. Изучение невербального интеллекта у школьников с ТНР.....	362
Корепина Ю.Н. СМИ как фактор, негативно влияющий на социализацию подростков.....	365

Корнева Т.А. Методическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в системе дополнительного образования.....	369
Коряковцева А.А., Солдатов Д.В. Интроспекция: из Античности в современность.....	373
Кудинова Е.В., Бобрышов С.В. Факторы, влияющие на формирование у подростков позиции нетерпимости к девиантному поведению.....	378
Кудласевич А.Ю., Ковалевич М.С. Многоуровневая структура методологии педагогического исследования как основание развития метапредметных компетенций учащихся средствами технологии «перевернутого обучения»....	382
Кузнецова А.О., Терентьева Н.П. Модель диагностики копинг-стратегий у младших школьников с ЗПР.....	386
Кузовлева П.А., Ковязина Г.В. Методика использования средств и методов адаптивной физической культуры в процессе восстановления коленного сустава после травм.....	393
Кутузова О.А., Вдовина Н.А. Исследование особенностей профессионального самоопределения подростков.....	396
Лапушкина М.И., Тимохина Т.В. Использование проблемно-игровых ситуаций в работе педагога.....	399
Ларичкина Е.В., Данилова М.В. Особенности профессионального самоопределения подростков.....	402
Ли А.А., Светонослова Л.Г. Применение средств информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранным языкам детей с нарушениями речи.....	405
Логинова Н.А., Ежова Т.В. Принципы отбора лингвострановедческого материала при обучении иностранному языку в школе.....	409
Логинова Н.А., Тихонова Н.Б. Развитие пространственного мышления младших школьников в процессе изучения математики с использованием цифровых образовательных ресурсов.....	413
Ломакина С.А., Зимина Е.И. Проблема стереотипизации в рамках обучения иностранным языкам.....	417
Лутова В.Ю. Психологические подходы к проблеме панических атак личности.....	422
Лямина Г.В., Тимохина Т.В. Использование игр В.В. Воскобовича на занятиях по формированию элементарных математических представлений в дошкольной образовательной организации.....	426
Мамай В.В., Лабунина М.В. Формирование установки на здоровый образ жизни у младших школьников.....	429
Мананникова Е.В., Зebbеева В.А. Использование наглядных методов обучения в работе с детьми дошкольного возраста.....	434
Масакова А.М., Мигунова Е.В. Дидактические игры как средство развития словаря детей среднего дошкольного возраста.....	438
Маслакова Е.В., Кудашева А.М., Андреева Е.Е. К вопросу о развитии учебной мотивации учащихся.....	441
Махмутова А.Р., Хартунг В.Ю. Методические приемы работы над лексикой на начальном этапе обучения иностранному языку в школе.....	445
Махнева А.В., Малышев Р.А. Проблемы преподавания физической культуры в учебных заведениях.....	449
Махов Н.А., Ефремов А.К. Роль физической культуры в профессиональной подготовке юристов.....	452

Махрова А.А., Бобченко Т.Г. Самооценка как фактор межличностных отношений подростков в группе сверстников.....	456
Мерзлякова М.М., Юрьева Т.В. Поведенческий тренинг как метод коррекции прокрастинации.....	461
Метельков Е.В., Филатова О.Н. Формирование читательской грамотности на уроках русского языка и литературы.....	466
Микаелян А.К., Игнатушина И.В. Методические особенности знакомства с тригонометрической окружностью в курсе математики средней школы.....	469
Митина Д.А. Развитие творческих способностей школьников в процессе изготовления изделий в технике «Квиллинг» на занятиях в кружке.....	474
Мокина А.П., Изотова Е.Г. Стиль семейного воспитания как фактор проявления агрессивности младших школьников.....	477
Мокрова К.А., Белозерцев А.В., Долганова О.С. Трудности понимания контекстуального значения вида английского глагола при восприятии иноязычной речи на слух.....	481
Молофеева Ю.В. Развитие мотивации к чтению у детей с речевыми нарушениями с помощью обучающего видео.....	487
Морковина В.Р., Асмаловская О.А. Выявление темпо-ритмических нарушений речи у детей с заиканием.....	490
Морозова Е.С., Галстян О.А. Взаимосвязь самооценки и статусного положения подростков в системе формальных отношений.....	492
Мошкова Д.А., Долганова О.С., Белозерцев А.В. Методика работы по актуализации лексики с учетом особенностей структуры английского предложения.....	497
Мусс П.Д., Ксенофонтова А.Н. Развитие цифровой компетентности педагога в условиях современной образовательной парадигмы.....	501
Некрасова И.В., Никитина О.Н., Сурнина В.С., Ронжин С.С., Беляева Т.К. Девиантное поведение детей и подростков: социальные, психологические и правовые аспекты проблемы.....	504
Ничипорук А.Э., Ковалевич М.С. Актуальность экспериментально-педагогической деятельности.....	508
Норкина Е.С., Елфимова М.М. Образ будущего старших подростков в контексте категории «возможное».....	510
Нохрина В.А. Формирование профессионально-ориентированной поликультурной языковой личности, изучающей несколько иностранных языков, в условиях языкового вуза.....	514
Овчаренко В.В., Зиновьева В.Н. Влияние формирования пространственных представлений на развитие речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня речевого развития.....	518
Олшауска Д.А., Наумова Н.И. Scrum-тетрадь как средство реализации личностно-ориентированного подхода в образовании.....	524
Пижонкова О.Д., Олшауска Д.А., Наумова Н.И. Университетские династии в фокусе студенческих исследований.....	529
Орлова Н.Р. Исследование роли дисфункциональных убеждений в формировании девиантного поведения личности.....	532
Орлова С.Е., Углова Т.В. Особенности субъективного психологического благополучия взрослых занимающихся бегом.....	536
Паклин А.Э. Проектное мышление в инновационных технологиях.....	539
Панкова А.О., Тимохина Т.В. Эмоциональная лексика у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	544

Пасаева Л.М., Батаева Я.Д. Развитие логического мышления у учащихся в процессе обучения математике.....	548
Пекун Т.Н., Ковалевич М.С. Активизация познавательной деятельности детей дошкольного возраста: философские основания исследования.....	552
Петрова М.Р., Вахрушева М.И. Проектная технология как средство формирования иноязычной письменной компетенции.....	557
Пижонкова О.Д. Формирование навыков самоконтроля в процессе обучения младших школьников решению текстовых арифметических задач.....	560
Пикулин Г.К., Зыкова Г.В. Методика решения логических задач по информатике в старшей школе.....	564
Пинаев А.Р., Бузинова Т.С., Зимина Т.О., Веретенова Е.А., Гарасева О.О. Онлайн школы по истории и обществознанию: анализ тенденций изменения спроса на услуги цифровых образовательных платформ.....	569
Пичкалёва К.С., Донгаузер Е.В. К вопросу о формировании учебной мотивации у детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении.....	576
Позднякова Е.А., Зебзеева В.А. Нормативно-правовые документы, регламентирующие требования к профессиональной компетентности педагогов.....	580
Позднякова К.А., Пашин А.Л. Актуальные проблемы качества юридического образования в современной России.....	586
Полторак Я.И., Мусс Г.Н. Формирование у младших школьников ценностного отношения к малой родине во внеурочной деятельности.....	590
Пономарев В.В., Малышев Р.А. Роль киберспорта в повседневной жизни студента.....	593
Попова М.С., Мусс Г.Н. Воспитание ценностного отношения к прекрасному у младших школьников.....	596
Пустовалова М.С. Формирование прагматической компетенции при изучении фразеологизмов о деньгах в русском, английском и французском языках.....	600
Пушкарёва И.О. Решение проблемы духовно-нравственного воспитания подростков на уроках иностранного языка.....	606
Рандэ Е.А., Шайдурова Н.В. Методическое сопровождение организации культурных практик в образовательном процессе детского сада.....	609
Ратникова Л.И. Применение мозгового штурма для развития творческих способностей на уроках технологии.....	613
Рогова А.А. Использование современных фитнес-технологий на уроках физической культуры в школе.....	616
Родина М.А., Яницкий М.С. Личностные детерминанты выбора стратегии преодоления трудной жизненной ситуации у лиц с расстройствами, обусловленными воздействием травмы и стрессоров.....	520
Ронжин С.С., Никитина О.Н., Сурнина В.С., Некрасова И.В., Беляева Т.К. Управление педагогическим коллективом колледжа.....	625
Ротанова В.А. Инновационная методическая работа в образовательных организациях.....	629
Ротина М.П., Черемисина А.А. Социальный проект как средство установления взаимоотношений с ребенком в системе «учитель – ученик».....	633
Рудыкина А.С., Озерова С.А. Особенности перенесения стресса подростком	636

Румянцева А.Е., Мартынова Н.В. Развитие эстетического восприятия у детей старшего дошкольного возраста в процессе пейзажной живописи.....	640
Сабирьянова Н.С., Семавина Л.А. Взаимодействия ДООУ и семьи в процессе проектной деятельности.....	642
Сабирьянова Н.С., Семавина Л.А. Познавательное развитие у детей старшего дошкольного возраста посредством игровых проблемно-практических ситуаций.....	646
Садовникова М.А., Долганова О.С., Белозерцев А.В. Методика работы по развитию навыков употребления герундия в устной речи на старшем этапе обучения иностранному языку.....	650
Санжаровская К.Ю., Галинская Т.Н. Применение цифровых образовательных ресурсов при формировании иноязычной социокультурной компетенции младших школьников.....	654
Сарычева А.С., Боровцова Л.А. Инновационные технологии в работе по коррекции морфологических аграмматизмов при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста.....	659
Сафонова Е.Д., Смолярчук И.В. Детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.....	662
Сенина Е.Е., Федотенко И.Л. Роль семейного воспитания в профилактике агрессивного поведения подростков.....	669
Сергеева Р.А., Галинская Т.Н. Возможности проблемного обучения в развитии креативности обучающихся на уроке иностранного языка.....	672
Сидоркин К.А., Сидоркина Н.В., Ершова Н.Н. Повышение качества подготовки специалистов автомобильной промышленности по средствам внедрения системы оценивания дополнительных образовательных программ по иностранному языку в ЧОУ ДПО «Корпоративный университет группы «Автоваз».....	677
Сидорова А.А., Брыксина И.Е. Формирование поликультурной личности путем изучения погодной идиоматики английского и французского языков с использованием языковых корпусов и тандем-метода.....	680
Ситникова А.А., Андреева Е.Е. Система непрерывного образования в России: проблемы и тенденции развития.....	685
Смирнова В.Е., Изотова Е.Г. Динамика учебной мотивации студентов будущих учителей начальных классов.....	691
Смирнова Е.А., Архиреева Т.В. Взаимосвязь уровня профессиональной идентичности будущих педагогов с их отношением к академическому мошенничеству.....	694
Соколова В.А., Иванушкина Н.В. Исследование сформированности универсальных учебных действий младших школьников.....	699
Некрасова И.В., Никитина О.Н., Сурнина В.С., Ронжин С.С., Беляева Т.К. Методические рекомендации по формированию регулятивных УУД при обучении учащихся решению задач по геометрии (на примере темы «Параллельные прямые»).....	703
Счастливая А.Э., Макарова Л.Н. Коррекция дислексии у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития с помощью образовательной кинезиологии.....	709
Таланова М.В. Агрессия младших школьников как приобретенное социальное поведение в результате просмотра современных мультипликационных фильмов.....	712

Тимофеева А.А., Мигунова Е.В. Развитие диалогической речи детей среднего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре.....	716
Томилина Е.Н., Пупкова Н.Ф. Музыка как средство патриотического воспитания.....	720
Травкин К.С., Петрова Л.Г. Терминологический инструментарий в различных направлениях гуманитарных наук: специфика применения (на примере направлений подготовки «Международные отношения» и «РКИ»)	724
Угрюмова М.Н., Моисеева А.А. Первичная диагностика стрессовых состояний детей младшего школьного возраста при подготовке к спортивным соревнованиям.....	727
Укаева Д.Р., Ильясова К.Х., Хамбулатова З.Р. Понятие «компетенция» в образовании.....	732
Усманова М.А., Асмаловская О.А. Особенности адаптации детей к условиям дошкольного образовательного учреждения.....	736
Филькова А.В. Аутентичные тексты как средство обучения английскому языку на начальном уровне.....	739
Фролова О.А., Хорошилова Л.М. Профилактика профессионального выгорания педагогов дошкольной образовательной организации.....	743
Фураева Е.С., Камакина О.Ю. Особенности саморегуляции младших школьников.....	746
Хазбеков И.О., Астамирова Х.Х. Основные социальные и правовые проблемы современной России.....	749
Хамраева Г.М., Долганова О.С. Обучение смысловому чтению на уроках иностранного языка.....	752
Харченко П.В., Красноперова Н.А. Психолого-педагогические проблемы наставничества на производстве.....	755
Хомик В.В., Малышев Р.А. Изучение особенностей межличностных отношений у младших школьников из семей группы риска.....	760
Хорошилова Л.М., Хомяк С.А., Шмырева Н.А. Профессиональная ориентация подростков-инофонов средствами технического творчества (профессионально-ориентированный проект «Вместе»).....	764
Чернов В.Е., Панкратович Т.М. Физическая подготовленность борцов вольного стиля в системе дополнительного образования.....	769
Чернышова Ю.С., Селезнева Е.В. Социально-педагогические условия развития лидерских качеств у детей младшего школьного возраста.....	773
Чиглакова А.А., Ненева Е.М. Формирование представлений о профессиях в дошкольной образовательной организации.....	778
Шаменкова А.М., Исаева С.Н. Песочная терапия в коррекции общения в диаде нормально слышащий взрослый – ребенок с нарушением слуха.....	781
Шанталов Р.А., Шапатина О.В. Взаимосвязь когнитивного слияния и эмпирического избегания в парадигме терапии принятия и ответственности	785
Шеленина О.В. Инновационные технологии в профессиональном образовании.....	789
Штейн К.Д., Токарева В.Б. Исследование самооценности у молодежи разного возраста.....	793
Щельникова А.А., Данилова М.В. Особенности социализации подростков, склонных к компьютерной аддикции.....	798
Элиева З.С., Хасханова М.Т. Этническая идентичность чеченских студентов.....	801

Юрова А.С., Милованова Н.Ю. Семейное воспитание детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.....	804
Юсупов А.Т., Хасханова М.Т. Влияние пропаганды на общество.....	809
Яковлева Е.А. Психолого-педагогическая работа с одаренными детьми.....	813
Яушева Е.С., Сергушина Е.С., Кабанов О.В. Формы и условия дистанционного образования в условиях пандемии и принятых ограничительных санитарно-эпидемиологических мер.....	818

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ ЭКСКУРСИИ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КАРТАХ ПО ТРЕБОВАНИЯМ ЧЕМПИОНАТА WORLD SKILLS ПО КОМПЕТЕНЦИИ «ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ» В ПРОЦЕССЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Абузарова Аделина Альбертовна

*студентка 4 курса Института педагогики
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет
имени Мифтахетдина Акмуллы»
г. Уфа*

Хабирова Диана Эльвировна

*студентка 4 курса Института педагогики
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет
имени Мифтахетдина Акмуллы»
г. Уфа*

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические инновации на этапе современной науки, особенности использования виртуальной экскурсии в процессе инновационной деятельности педагога, этапы оформления технологической карты организованной образовательной деятельности по требованиям чемпионата World Skills по компетенции дошкольное воспитание.

Ключевые слова: виртуальная экскурсия, технологическая карта, чемпионат World Skills, мастерство, компетенции, дошкольное воспитание, инновационная деятельность, педагог, воспитанники.

Современные реалии всё больше требуют от педагогов высокого мастерства в сфере образовательной деятельности. Сфера образовательной деятельности в свою очередь включает в себя огромное количество локальных видов деятельности, которыми должен искусно владеть педагог. Современные исследования Н.В. Кузьмина, В.А. Слостёнина, И.Ф. Харламова, А.И. Щербакова, выделяют следующие направления педагогической деятельности: диагностическая, ориентационно-прогностическая, организаторская, информационно-объяснительная, коммуникативная, аналитико-оценочная и многие другие виды деятельности [5].

Сегодня более детально рассмотрим инновационный вид дошкольной образовательной деятельности. Инновационный – это творческий, исследовательский вид, органично связанный с вышеперечисленными видами образовательной деятельности. Думаем, что никто не будет спорить с тем, что педагогическая наука развивается благодаря активной деятельности педагогов-исследователей, педагогов-творцов, педагогов-новаторов. Ведь реализация педагогической теории на практике само по себе носит творческий и исследовательский характер, так как никогда не бывает двух одинаковых групп, никогда не бывает двух одинаковых воспитанников и никогда в точности не повторится минувшая педагогическая ситуация. Педагогу необходимо не только знать и уметь применять на практике основные педагогические теории, но и творчески их использовать, а также стараться воплотить в жизнь собственные педагогические идеи.

Педагогические инновации на данном этапе развития современной науки рассматриваются с нескольких точек зрения. С одной стороны, под педагогической инновацией в современной теории и практике образования понимается сам процесс освоения какого-либо новшества, например, новой педагогической методики, учебной

или воспитательной программы [6]. С другой стороны, может пониматься, как процесс поиска идеальных методик и программ, а также их введение в образовательный процесс и творческое осмысление. В-третьих, под педагогической инновацией понимается целенаправленное изменение, которое вносит в образовательную деятельность определённые новшества, которые в свою очередь улучшают характеристики отдельных частей, компонентов или самой образовательной системы в целом [3].

Одним из таких целенаправленных изменений, внесших в образовательную деятельность определённые новшества, способствующих обновлению педагогической науки, стала виртуальная экскурсия.

Виртуальная экскурсия – это программно-информационный продукт в формате аудио, видео, графических материалов. Понятие «экскурсия» в переводе с латинского означает посещение какого-либо места или объекта с целью его изучения, термин «виртуальный» происходит от английского слова «virtual», что переводится, как «похожий», «неотличимый» [2].

Следовательно, мы можем сказать, что экскурсии представляют собой особый вид занятий, которые дают возможность в естественной обстановке знакомить детей с природными, культурными объектами, с деятельностью взрослых, а виртуальная экскурсия – это экскурсия, отличающаяся от реальной тем, что виртуально отображает реально существующие объекты. С учётом современных реалий, где информационные технологии стали обычным инструментом педагога, помогающим организовать образовательный процесс, организация виртуальной экскурсии для воспитанников не является сложным процессом. С одной стороны, дети благодаря виртуальной экскурсии могут посетить различные города, объекты или достопримечательности не только своей страны, но и всего мира. С другой стороны, они учатся использовать современные технологии, что, несомненно, очень интересно современным детям, не только для развлечения, но и для саморазвития в будущем.

Виртуальная экскурсия может проводиться педагогом, как самостоятельное образовательное мероприятие, так и являться его частью, или быть самостоятельным проектом. Задача педагогов заключается в том, чтобы они проводили работу по уточнению и расширению природоведческих понятий, формированию мировоззрения, развитию логического мышления, воспитанию эстетических чувств, приобретению учащимися умения наблюдать в природе. Важно продумать роль дошкольника на экскурсии. Именно здесь у него есть возможность проявить себя исследователем, открывателем природных связей и закономерностей. Они должны не получать готовые знания, а находить их самостоятельно, что можно стимулировать системой заданий, ориентирующей их на поиск. А результаты этих поисков могут быть отражены позднее на занятиях [1].

Существуют различные виды виртуальной экскурсии:

- обзорные, где собраны элементы нескольких экскурсий, объединённых общей темой;
- тематические, то есть экскурсии, раскрывающие определённые темы;
- биографические – экскурсии, связанные с жизнью и биографией выдающихся людей.

Выделяют также формы проведения экскурсии:

- фотопутешествия – мультимедийные презентации с помощью программы PowerPoint;
- видеоэкскурсии.

Система работы по организации виртуальных экскурсий построена на основе содержания основной образовательной программы. Темы и цели определяются для каждой возрастной группы в соответствии с комплексно-тематическим планом [4].

Использование виртуальных экскурсий позволяет ребенку получить информацию в доступной форме интересно, повышает мотивацию к познанию, формирует активную личностную позицию в окружающем мире. Практика показала, что использование виртуальных экскурсий позволило не просто сформировать у дошкольников представления об окружающем мире, но и значительно повысить интерес детей к занятиям, развить познавательные способности, сформировать умения поисково-исследовательской деятельности.

Хочется отметить, что вышеописанный инновационный вид деятельности практичен тем, что может внедряться во все образовательные области в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) [7]. А также мы считаем, что достигнуть наилучших результатов внедрения виртуальных экскурсий в образовательный процесс поможет составление технологических карт занятий по требованиям чемпионата World Skills.

World Skills – это организация, которая работает на повышение качества подготовки по рабочим профессиям и пропаганду этих профессий среди молодёжи. Основным инструментом данной организации являются чемпионаты, где участники демонстрируют свои профессиональные навыки. На данный момент в деятельности организации принимает участие 80 стран, куда с 2012 года входит и Российская Федерация. С гордостью хочется отметить, что 25 сентября 2020 года в нашем университете (ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы», г. Уфа) состоялось торжественное открытие мастерских World Skills, оборудованных благодаря средствам гранта по проекту «Молодые профессионалы» в рамках национального проекта «Образование».

Средства гранта позволили подготовить мастерские по четырём направлениям: «Физическая культура, спорт и фитнес», «Преподавание в младших классах», «Дошкольное воспитание», «Преподавание технологии». Наш университет участвует в движении World Skills уже шесть лет и мы, студенты, участвуем в региональных отборочных чемпионатах. Благодаря работе в мастерских World Skills мы применяем на практике знания и теории, совершенствуем свои умения, получаем опыт работы с самым современным оборудованием. Поэтому, имея опыт работы в мастерских World Skills, мы так уверены в том, что внедрение виртуальных экскурсий в образовательный процесс будет эффективным, если составить технологические карты занятий по требованиям чемпионата World Skills.

Понятие «технологическая карта» пришло в образование из промышленности. Технологическая карта – это технологическая документация в виде карты, листка, содержащего описание процесса изготовления, обработки, производства определенного вида продукции, производственных операций, применяемого оборудования, временного режима осуществления операций. Технологическая карта в дидактическом контексте представляет проект учебного процесса, в котором дано описание от цели до результата с использованием инновационной технологии работы с информацией.

Многие педагоги в своей работе используют различные технологии. Для того чтобы освоить эти технологии, необходимо найти способ их детального описания, конструирование ООД в соответствии с выбранной технологией, либо методикой. Одним из таких способов описания, является технологическая карта.

Технологическая карта своего рода современная форма планирования педагогического взаимодействия педагога и воспитанников на занятии. Это описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий с указанием примерных средств, задач и предполагаемых результатов. Конструирование технологической карты полезно педагогам, осваивающим новые методики и технологии, так как её использование поможет определить структуру образовательной деятельности,

выбрать оптимальную форму, наиболее эффективные методы, рационально распределить время.

Технологическая карта отражает системно-деятельностный подход, регламентируя действия всех участников образовательной деятельности, включая формы взаимодействия воспитанников между собой и с воспитателем, тогда, как конспект составляется в формате сценария, в котором отражаются преимущественно слова и действия воспитателя, но не учитывается деятельность детей. Технологическая карта учебного занятия по ФГОС ДО характеризует деятельность детей со схематическим описанием, формируемых в процессе обучения знаний, навыков, умений и позволяет контролировать каждый этап занятия, планируя результаты отдельных.

Моделирование и проведение занятия с использованием технологической карты позволяет организовать эффективный образовательный процесс, обеспечить реализацию личностных умений в соответствии с требованиями ФГОС второго поколения, существенно сократить время на подготовку педагога к занятию.

Технологическая карта занятия – это способ графического проектирования занятия, таблица, позволяющая структурировать его по выбранным педагогом параметрам.

Итак, рассмотрим этапы составления технологической карты занятия с использованием виртуальной экскурсии по требованиям чемпионата World Skills по компетенции «дошкольное воспитание»:

В первой части технологической карты занятия по требованиям чемпионата World Skills определены: образовательные области, тема занятия, возрастная группа, образовательный продукт, цель занятия, задачи занятия (обучающие, развивающие, воспитательные), дополнительные задачи (игровая задача, дидактическая задача), словарная работа, планируемые результаты занятия, подготовительная работа, материалы и оборудование. В эту часть технологической карты занятия по требованиям чемпионата World Skills также входит задача по переключению внимания детей на предстоящую деятельность, стимулированию интереса к ней. В этой части можно использовать игровые и двигательные приёмы. Как только дети переключили своё внимание на предстоящую деятельность и у них появился интерес к ней, педагог переходит к основному этапу занятия.

В свою очередь основной этап состоит ещё из нескольких этапов: первый – этап постановки проблемы. Педагог ставит перед детьми проблему или цель предстоящей деятельности, мотивирует, задаёт проблемный вопрос. Дети отвечают на проблемный вопрос и им становится ещё интереснее заниматься дальше.

Второй – этап ознакомления с новым материалом. Педагог актуализирует имеющиеся знания и формирует новые представления. На этом этапе используются игровые, двигательные, коммуникативные и др. приёмы.

Третий – этап практического решения проблемы. На данном этапе педагог актуализирует сформированные представления.

После основной части занятия следует заключительная часть, где педагог закрепляет и обобщает сформированные представления, формирует у детей элементарные навыки самоконтроля и самооценки.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что проведение организованной образовательной деятельности в дошкольных образовательных организациях с использованием виртуальной экскурсии, технологическая карта которой составлена по требованиям чемпионата World Skills, трудоёмкий процесс, но очень эффективный и интересный.

Список литературы

1. Амосова М.Н. Виртуальные экскурсии как средство речевого развития старших дошкольников // Дошкольная педагогика. – 2017. - №1. – С. 10-11.
2. Деревянко О.А. Виды, способы создания виртуальной экскурсии: Методические рекомендации. – Краснодар, 2018.
3. Ильина Н.Ф. Раскрытие инновационного потенциала педагога в ходе непрерывного образования // Инновации в образовании. – 2010. - №8. – С. 59-66.
4. Райков Б.Е. Методика и техника экскурсий. – М.; Ленинград: Гос. изд-во, 1997.
5. Сластенин В.А. Общая педагогика / В.А. Сластенин, Т.И. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: ВЛАДОС, 2003.
6. Солнцева О. Инновационные методы краеведческого образования детей старшего дошкольного возраста / О. Солнцева, Е. Коренева-Леонтьева // Детский сад от А до Я. – 2010.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.firo.ru/> (дата обращения: 05.05.2022).

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Агапова Екатерина Сергеевна

студентка 5 курса факультета психологии

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого»*

г. Тула

Асмаловская Оксана Анатольевна

старший преподаватель кафедры специальной психологии

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого»*

г. Тула

***Аннотация.** Своевременное овладение правильной речью важно для формирования полноценной личности ребенка, успешного обучения в школе и продолжения профессиональной деятельности. Исходя из этого, среди задач, стоящих перед дошкольным учреждением, основной задачей является подготовка детей к школе, поскольку хорошо развитая речь является одним из важнейших показателей готовности ребенка к успешному обучению. В статье описывается процесс выявления особенностей связной монологической речи у старших дошкольников ОНР III уровня речевого развития. Использование предложенного диагностического комплекса заданий поможет всесторонне охватить анализ особенностей развития связной монологической речи и разработать рекомендации для воспитателей по развитию данной речевой составляющей.*

***Ключевые слова:** монологическая речь, старшие дошкольники, диагностика особенностей, уровень развития монологической речи.*

В настоящее время число детей с нарушениями речи неуклонно растет. Среди них большое количество детей общим недоразвитием речи (ОНР). У этой группы детей не всегда правильно формируется связная монологическая речь. Поэтому важно вовремя выявить особенности связной монологической речи у данной категории детей и сформировать ее до поступления ребенка в школу, поскольку, с одной стороны, уровень связной монологической речи играет огромную роль в дальнейшем успешном обучении ребенка в школе, а с другой стороны, развитие речи у старших дошкольников с ОНР ограничивает развитие правильной речи ребенка.

Цель нашего исследования заключалась в составлении и апробации комплекса диагностических заданий, направленных на выявление уровня и особенностей связной монологической речи у старших дошкольников со сложной дислалией, и в разработке рекомендации воспитателям детских дошкольных учреждений.

В исследовании приняли участие 6 детей в возрасте 5,5-6 лет с логопедическим заключением ОНР, III уровень речевого развития, сложная дислалия.

За основу диагностического комплекса были взяты задания Вадима Петровича Глухова. Данный комплекс заданий является наиболее подходящим для выявления особенностей и уровня развития связной монологической речи, так как он позволяет всесторонне охватить изучение особенностей развития связной монологической речи, выявить нарушения и разработать систему логопедической работы по их преодолению. Составленный диагностический комплекс состоит из 7 заданий: составление предложений по отдельным ситуационным картинкам, составление предложения по трем картинкам, связанных тематически, пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа), составление рассказа по серии сюжетных картинок, сочинение рассказа на основе личного опыта, составление рассказа-описания, окончание рассказа по заданному началу (с использованием картинки).

Исследование проводилось с каждым ребенком индивидуально утром в логопедическом кабинете. Перед обследованием был установлен контакт с каждым ребенком, была создана эмоционально благоприятная обстановка, чтобы ребенку было комфортно. Каждое задание было подобрано с учетом возраста диагностируемого и специфику его нарушения.

Задания предъявлялись детям в устной форме. При возникновении у детей трудностей при выполнении заданий в зависимости от конкретной ситуации были использованы такие формы помощи, как: привлечение внимания ребенка, стимулирование его деятельности посредством руководящих указаний, советов, повторение инструкции, применение визуальных средств (изображений, игрушек, схем), помощь в деятельности в целом.

В качестве стимульного материала были использованы цветные карточки и сказка с картинками.

Основными критериями оценки успешности выполнения заданий являлись:

- степень самостоятельности при выполнении заданий;
- характер оказываемой ребенку помощи;
- смысловое соответствие, грамматическая правильность составленных фраз–высказываний;
- наличие пауз, не несущих смысловой нагрузки;
- характер наблюдаемого аграмматизма;
- последовательность и полнота изложения, степень информативности рассказа;
- объем рассказа, связность;
- семантическая наполненность.

Для оценки результатов исследования были использованы баллы. Общая сумма баллов, которая была набрана ребенком при выполнении предложенных ему заданий, соответствует определенному уровню развития связной монологической речи старших дошкольников:

- от 20 баллов – «высокий» уровень;
- от 16-20 баллов – «хороший» уровень;
- от 11 до 15 баллов – «удовлетворительный» уровень;
- от 6 до 10 баллов – «недостаточный» уровень;
- от 1 до 5 баллов – «низкий» уровень.

В результате проведенной диагностики мы обнаружили, что у дошкольников старшего дошкольного возраста с ОНР был удовлетворительный уровень развития связной монологической речи. У двоих детей хороший уровень, а у одного ребенка недостаточный.

При предъявлении заданий на составление фразовых высказываний отмечались такие особенности монологической речи, как:

- длительная пауза у детей с подбором нужного ответа;
- недостаточная информативность в построенных предложениях;
- ошибки в построении предложений лексико-грамматического характера;
- дополнительные наводящие вопросы (после наводящего вопроса ребенок исправляется и дает развернутую фразу);
- нарушение нормативного порядка слов;
- называние предметов без указания выполняемого действия.

При выполнении заданий на пересказ текста, составление рассказа по серии сюжетных картинок и рассказа из личного опыта были характерны следующие особенности:

- низкая самостоятельная работа при составлении связных высказываний, поэтому требовались наводящие, стимулирующие и уточняющие вопросы;
- бедность содержания, отсутствие средств выразительности;
- развернутая фраза, часто подменяется простым перечислением действий и объектов, представленных на картинках, недостаточное употребление осложненных и сложных предложений;
- длительные паузы на границах фраз или их частей (не несущие смысловой нагрузки);
- незавершенность фрагментов, пропуски существенных моментов действия, что нарушает смысловое соответствие рассказа;
- нарушение логического построения предложения;
- ошибки в употреблении словоформ (нужной грамматической формы слова), нарушающие связь слов в предложении;
- ошибки при построении предложений – неправильное оформление связи и пропуски слов, ошибки в употреблении глагольных форм, дублирование элементов фразы;
- лексические затруднения, ошибки, связанные со слабостью лексических дифференцировок.

Для повышения эффективности работы в детских образовательных учреждениях по развитию связной речи дошкольников нами были разработаны рекомендации для воспитателей.

Одним из первых шагов в работе является изучение связности высказывания. С помощью специальных упражнений дошкольники овладевают умением сочетать несколько предложений в логической последовательности.

Затем необходимо перейти к формированию способности отражать причинно-следственные связи между фактами реальности в различных формах выражения, обучая детей рассказыванию историй (умению рассказывать то, что они читали, видели).

Очень важно научить ребенка пользоваться средствами межфразового общения: личными и указательными местоимениями, наречиями, указывающими место и время действия, текстовыми синонимами.

Поскольку у дошкольников с недоразвитием речи возникают трудности с описанием объектов и других объектов реальности, необходимо провести дополнительную работу по выработке навыков, необходимых для выделения основного и вторичного в объекте, сравнения его с другими объектами, научить различать общее и различия.

Так же медленно и с большими трудностями дошкольники с недостаточным речевым развитием осваивают такую форму высказывания, как рассуждение. В начале желательно предложить детям как можно чаще повторять после воспитателя формулировку задач, обобщенные выводы, правила и т.д.

Умение рассказывать закрепляется в играх-драматизациях на литературные темы, при показе кукольного театра самими детьми. Рекомендуются широко использовать для настольного театра, а также для песочных игр, обычные игрушки, тем самым обучая детей играть в простые постановки для детей или товарищей.

Необходимо включать в детские утренники или концерты рассказы, творческие произведения детей.

Подводя итог, можно сделать вывод, что составленный и реализованный комплекс диагностических заданий позволил выявить особенности связной монологической речи у дошкольников старшего возраста с ОНР III уровня речевого развития, что позволит нам в будущем правильно спланировать корректирующие меры по развитию этого речевого компонента.

Список литературы

1. *Алексеева М.М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
2. *Ахметшина И.А.* Психолого-педагогические основы общения // Психолого-педагогические аспекты социально-коммуникативной деятельности педагога: учеб. пособие / И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, О.В. Брекина, С.А. Дюпина, Т.В. Зеленкова, С.А. Озерова, И.Э. Соколовская, Н.А. Филина. – М.: Издательство «Экон-Информ», 2021. – С. 7-26.
3. *Бородич А.М.* Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М., 1984.
4. *Волкова Г.А.* Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушением речи. – СПб.: Детство, 2004.
5. *Воробьева В.К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: Сфера, 2009. – 324 с.

СТРУКТУРА ПРОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ ТУРНИРОВ ПО РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ СПОРТА НА ПРИМЕРЕ ЯПОНИИ

Алексашина Елена Сергеевна

*студентка 2 курса Высшей школы естественных наук и технологий
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова»
г. Архангельск*

Черноусова Ксения Дмитриевна

*студентка 2 курса Высшей школы естественных наук и технологий
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова»
г. Архангельск*

Мальшев Роман Александрович

*старший преподаватель кафедры физической культуры
Высшей школы психологии, педагогики и физической культуры
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова»
г. Архангельск*

Аннотация. В статье рассматривается система организации спортивных мероприятий в школах, колледжах и университетах на примере учебных заведений Японии. Идёт речь об отборочных, региональных и национальных, турнирах. Приведены схема взаимосвязи турниров, календарь игр, основанные на делении страны на административно-территориальные единицы.

Ключевые слова: спорт, турнир, кружки, волейбол, Япония.

Ни для кого не является секретом, что в современных учебных учреждениях имеются дополнительные занятия по различным видам спорта. К сожалению, подобные секции в учебных заведениях не пользуются сильным спросом. Важно подметить, что в данном контексте мы не ведем речь о дополнительных спортивных секциях вне учебных учреждений, а исключительно о дополнительных кружках в школах, колледжах, университетах. Основной проблемой отсутствия сильной популярности подобных секций является невозможность проявления своих способностей.

Для более глубокого анализа обозначенной проблемы предлагаем рассмотреть пример другой страны, в которой подобная проблема пресечена на корню, а конкретно – Япония. Если рассматривать систему ведения клубов по различным увлечениям, можно отметить столь яркий пример, как кружки по волейболу. В Японии ежегодно проводятся турниры среди представителей волейбольных команд средней и старшей школ со всей страны. В Японии официальной административной единицей высшего уровня считается префектура. Всего 47 префектур, среди которых:

- 1 столица, имеющая статус префектуры (Токио);
- 1 губернаторство, имеющее статус префектуры (Хоккайдо);
- 2 города, имеющих статус префектуры (Киото, Осака);
- 43 префектуры.

Всего в Японии проводится три крупных национальных турнира:

- Межшкольные соревнования (IH, InterHigh, Летний турнир);
- Национальные соревнования (春高, Весенний турнир);

– Национальный фестиваль спорта (Кубок Императора и Императрицы, Осенний турнир).

Почти все турниры проводятся в несколько этапов:

- отборочные в префектурах (иногда в два этапа);
- отборочные в регионах (зависит от турнира);
- заключительный этап соревнований (межпрефектурный / межрегиональный).

Соревнования проводятся по олимпийской или смешанной системе. В частности, смешанная система применяется в Токио для Межшкольных соревнований и Весеннего турнира (по круговой системе проходят отборочные).

Общая система взаимосвязи всех турниров приведена на схеме ниже (рисунок 1).

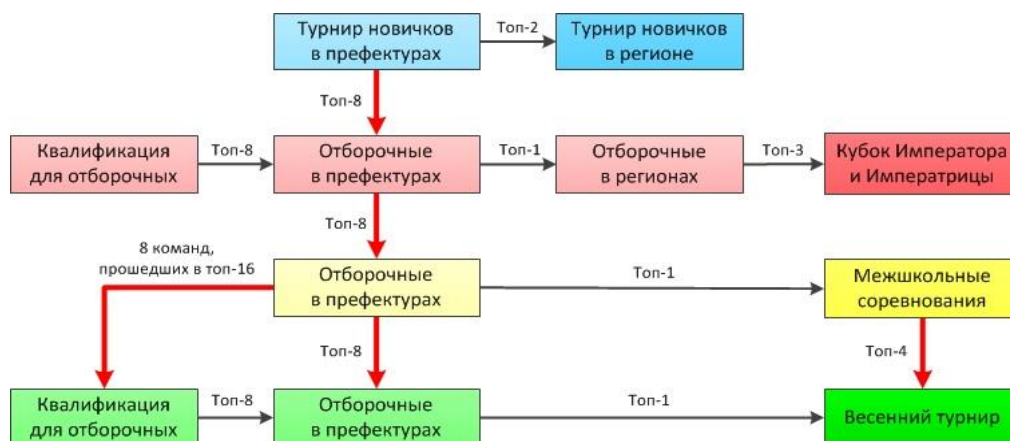


Рисунок 1. – Система взаимосвязи турниров

Примерный календарь игр приведён на рисунке 2. В силу того, что это школьные соревнования, расписание игр привязано к учебному году японских школьников. Что дает возможность ученикам и заниматься клубной деятельностью, и без лишних проблем продолжать обучение.

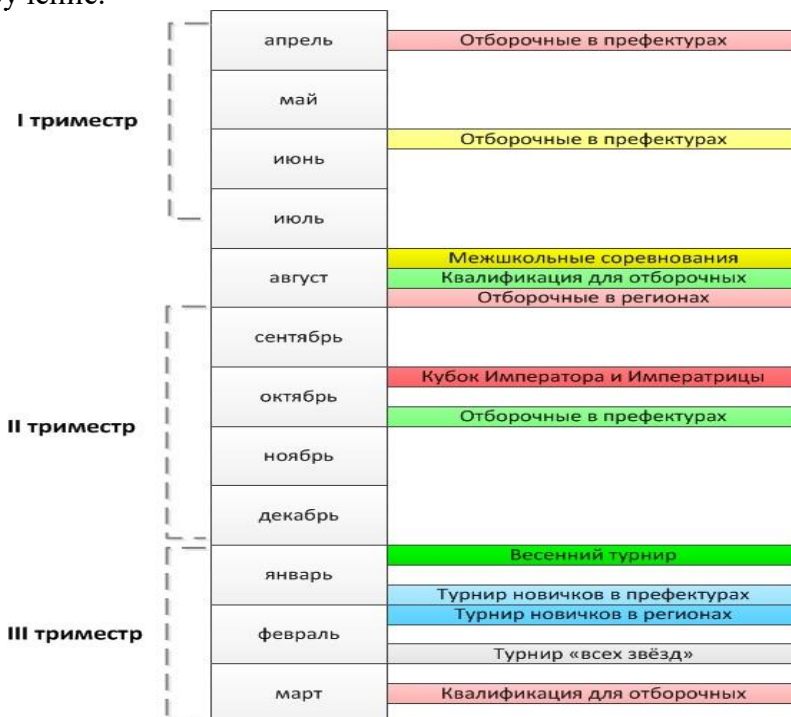


Рисунок 2. – Календарь игр

Возвращаясь к нашей стране, хочется подвести итог. Чтобы наш аналог клубной деятельности имел подобную популярность, как в других странах, нам необходимо начать организовывать серьезные и крупные турниры среди учебных заведений по территории всей страны. Подобный шаг дал бы огромный толчок не только развитию школьных спортивных кружков, но и определенным видам спорта в целом.

Список литературы

1. Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://ru.wikipedia.org> (дата обращения: 06.05.2022).

2. Кремнева В.Н. Сравнение систем образования в области физической культуры в школах России и Японии / В.Н. Кремнева, Е.М. Солодовник // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2019. Vol.8-1. – С. 92-96.

КОРРЕКЦИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СОЧЕТАННЫМ ДЕФЕКТОМ (УМСТВЕННАЯ ОТСТАЛОСТЬ И РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА)

Алисманова Ульяна Сергеевна

учитель начальных классов

ГБОУ ТО «Тульский областной центр образования»

г. Тула

Асмаловская Оксана Анатольевна

старший преподаватель кафедры специальной психологии

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет

имени Л.Н. Толстого»

г. Тула

Аннотация. В статье рассматривается процесс диагностики связной речи у младших школьников с сочетанным дефектом (умственная отсталость и расстройства аутистического спектра). Применение диагностического комплекса позволит выявить особенности нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с сочетанным дефектом (умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра), а также составить программу по коррекции выявленных особенностей.

Ключевые слова: связная речь, сочетанный дефект, умственная отсталость, расстройства аутистического спектра, дети младшего школьного возраста.

В последнее время стало больше уделяться внимания проблеме изучения и коррекции различных психических расстройств у детей. Одной из серьезных проблем в системе современного специального образования данной категории обучающихся являются потребности детей со сложной структурой дефекта – с умственной отсталостью (УО) и расстройствами аутистического спектра (РАС).

Проблема развития связной речи является одной из актуальных на данный момент. У детей с РАС речевые функции имеют достаточно своеобразный и выраженный характер, что предполагает создание для них особых трудностей при включении и адаптации в социальную среду. По мнению многих исследователей, речевая патология у детей с аутизмом обусловлена нарушением коммуникации, дефицитом психической

активности, диссоциацией между акустической и смысловой сторонами речи, когнитивными расстройствами.

Младшие школьники с умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра представляют собой неоднородную группу, т.е. речевые нарушения у них могут варьироваться по своим проявлениям и иметь различную степень тяжести.

Цель нашего исследования заключалась в разработке и апробации комплекса диагностических методик, направленных на выявление особенностей нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с сочетанным дефектом (умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра) и разработать программу по коррекции связной речи у детей данной категории.

В исследовании принимали участие 6 детей в возрасте 10-11 лет с умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра.

Нами были проанализированы ряд методик, направленных на выявление сформированности связной речи у детей данной категории. Анализ специальной литературы позволил выбрать методики, разработанные Н.В. Серебряковой и Г.А. Урунтаевой.

Для изучения связной речи у младших школьников с умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра нами была составлена диагностическая программа с подбором соответствующих методик:

Задание 1. Описательный рассказ «Еж», который позволяет выявить умение школьников составлять рассказ описание, соблюдая последовательность изложения, в котором выделяются все три части излагаемого, а также его грамматическое оформление.

Задание 2. Беседа по прочитанному. Отрывок из рассказа Е. Пермяка «Первая рыбка». Позволяет выявить понимание темы и выделение основных структурных частей текста, определение названия текста, а также отражение грамматически правильно построенного высказывания.

Задание 3. В. Сутеев «Под грибом». Задание позволяет выяснить последовательность передачи структуры текста, полноту содержания всего текста и отдельных его частей, выяснить, как дети используют связи, данные в тексте

Задание 4. Повествовательный рассказ позволяет выявить особенности понимания логики изображенного на картинках и построения связного рассказа, при произвольном предъявлении картинок, а также соблюдения грамматического оформления высказывания.

Исследование проводилось с каждым ребенком индивидуально, в первой половине дня. Перед обследованием с каждым ребенком был установлен контакт, была создана эмоционально благоприятная обстановка, чтобы ребенок вел себя естественно и непринужденно.

Для оценки результатов исследования была использована уровневая система и ее характеристика.

Высокий уровень: детские тексты структурно оформлены. Описания достаточно подробны, выделенные признаки объекта характеризуются, используются элементарные средства выразительности (сравнения, определения). Предложения между собой связываются при помощи разнообразных средств (местоимений, лексического повтора, синонимической замены). Повествования имеют четкую логику и последовательность, содержат элементы описания, прямую речь.

Средний уровень: описания характеризуются композиционной незавершенностью. Микротемы выделяются, но лишь некоторые из них частично раскрываются. Используются цепная и формально-сочинительная связи, при доминировании формальной. Повествование не имеет четкой структуры. Нарушается

последовательность действий в основной части. Наряду с цепной местоименной связью используется и формально-присоединительная связь.

Низкий уровень: описания и повествования состоят из перечисления отдельных частей объекта или предметов, изображенных на картинках, нескольких действий. Связи преимущественно формальные.

В результате проведенной диагностики нами было выявлено, что все испытуемые находятся на низком уровне сформированности связной речи.

Анализ результатов диагностики позволил констатировать, что дети с низким уровнем развития связной речи затрудняются при построении предложений, у них нарушен порядок слов в предложении; они затрудняются при установлении логико-смысловых отношений между предметами, изображенными на картинках; отмечено большое количество грамматических ошибок при составлении рассказа; самостоятельно составить рассказ – описание дети не могут, в основном справляются с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, рассказ не отражает существенных признаков предмета.

На основе выявленных особенностей связной речи у детей младшего школьного возраста с сочетанным дефектом (умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра), была составлена коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие связной речи младших школьников данной категории.

Цель программы: повышение уровня развития связной речи на общеобразовательных уроках и внеурочной деятельности, направленную в дальнейшем на социальную адаптацию и интеграцию личности в обществе.

Задачи программы:

1. Социализировать младших школьников с умственной отсталостью и нарушением аутистического спектра во внешнем мире.

2. Обучать младших школьников с умственной отсталостью и нарушением аутистического спектра простым навыкам контакта, в том числе и речевого.

3. Обогащать и активизировать словарный запас младших школьников с умственной отсталостью и нарушением аутистического спектра.

4. Развивать коммуникативные навыки посредством повышения уровня общего речевого развития младших школьников с умственной отсталостью и нарушением аутистического спектра с использованием мимики и жестов при общении.

5. Формировать грамматический строй речи у младших школьников с умственной отсталостью и нарушением аутистического спектра.

6. Развивать фразовую и связную речь.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что составленный и реализованный комплекс диагностических методик позволил выявить особенности связной речи у младших школьников с сочетанным дефектом (умственная отсталость и расстройства аутистического спектра), который позволил нам адекватно составить план коррекционных мероприятий по развитию данного речевого компонента.

Результаты коррекционной работы будут проанализированы, а методы коррекции вышеуказанных нарушений требуют дальнейшей научной и практической разработки.

Список литературы

1. Балакирева Н.А. Социально-психологическая профилактика дезадаптации в младшем школьном возрасте в условиях общеобразовательной школы / Н.А. Балакирева, И.А. Ахметшина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. - №69-1. – С. 330-333.

2. Глухов В.П. Формирование связной монологической речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.

3. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – М., 2004. – 72 с.

4. Урунтаева Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника: Практикум. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 96 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Арутюнова Зоя Александровна

*студентка 4 курса факультета педагогики, психологии
и коммуникативистики
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар*

Филипиди Татьяна Ивановна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии
и специальной психологии
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар*

Аннотация. *Коммуникативная компетентность, предполагает наличие качеств, которые позволяют человеку самостоятельно создавать средства и способы достижения его собственных целей. В основе этих качеств лежат предпосылки, основными из которых являются возрастные особенности развития и индивидуальные особенности самого ребенка. Коммуникативная компетентность формируется исключительно в процессе реального взаимодействия, совместной деятельности со сверстниками.*

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст, коммуникативные навыки, коррекционно-развивающая работа, лексико-грамматическое структурирование.*

Анализ статистических данных, приведенных Министерством здравоохранения Российской Федерации, свидетельствует об увеличении численности речевых нарушений у детей в последние десятилетия в среднем на 34-44,3%. Среди дошкольников с речевой патологией дети с общим недоразвитием речи (ОНР) составляют самую многочисленную группу – около 40%.

Старший дошкольный возраст является чрезвычайно важным периодом для психологического и личностного развития ребенка. В рассматриваемый период в основном завершается этап речевого развития детей [4, с. 55].

При этом у детей с общим недоразвитием речи выявляются стойкие нарушения общения, формируются комплексы нарушений речевого и когнитивного развития, которые препятствуют установлению полноценных коммуникативных связей с окружающими и могут приводить к изоляции таких детей в коллективе сверстников. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы для их развития и обучения.

Данная проблематика являлась предметом изучения многих исследователей. Л.С. Выготский разработал концепцию, исходя из которой, можно утверждать, что главной задачей в коррекционной работе с детьми с ОНР является формирование их

коммуникативных навыков, потому что уровень коммуникативных навыков ребенка зависит от качества и результативности процесса общения [1, с. 65-87].

В дальнейшем проблемы формирования коммуникативных качеств человека были рассмотрены в трудах А.А. Бодалева, Я.Л. Коломинского, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, А.В. Мудрика, П.М. Якобсона, Я.А. Яноушека и др.

Речь является одной из самых сложных форм высших психических функций. Ее характеризуют подвижность, многозначность и связь со всеми другими психическими функциями. Ни одна сложная форма психической деятельности человека не формируется и не реализуется без прямого или косвенного участия речи. Различают, по крайней мере, две роли, которые выполняет речь, – речь как собственно психический процесс, включающийся в реализацию психической деятельности человека наряду и вместе с другими психическими процессами, и речь как процесс, организующий и связывающий другие психические процессы.

Возникновение речи существенным образом перестраивает всю психическую сферу человека. Такие процессы, как восприятие, память, мышление, произвольное внимание, формируются только при участии речи и опосредованы ею.

Существует два подхода к классификации общего недоразвития речи.

Первый подход – психолого-педагогический, был предложен Р.Е. Левиной (1968). В рамках этого подхода выделено три уровня речевого развития у детей с речевой патологией. Эта классификация была дополнена в 2001 году четвертым уровнем (Т.Б. Филичева, 2001). Второй подход – клинический представлен в работах Е.М. Мастюковой (1997). Она рассматривает общее недоразвитие речи трех типов:

- неосложненный дизонтогенетический вариант ОНР;
- ОНР в сочетании с рядом неврологических и патопсихологических нарушений, – осложненный вариант ОНР;
- ОНР вследствие моторной алалии речи является ведущим дефектом и при моторной алалии, и при дизартрии.

Специальные исследования детей с ОНР показали клиническое разнообразие проявлений общего недоразвития речи. Схематично их можно разделить на три основные группы.

У детей первой группы имеют место признаки лишь общего недоразвития речи без других выраженных нарушений нервно-психической деятельности. Это неосложненный вариант ОНР. У этих детей отсутствуют локальные поражения центральной нервной системы. В их анамнезе нет четких указаний на выраженные отклонения в протекании беременности и родов. Небольшие неврологические дисфункции в основном ограничиваются нарушениями мышечного тонуса, недостаточностью тонких дифференцированных движений пальцев рук, несформированностью праксиса кинестетического и динамического. Это преимущественно дизонтогенетический вариант ОНР (Е.М. Мастюкова, 1971, 1981).

У детей второй группы общее недоразвитие речи сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Это осложненный вариант ОНР церебрально-органического генеза, при котором имеет место энцефалопатический симптомокомплекс нарушений, свидетельствующий о негрубом повреждении отдельных мозговых структур (В.В. Ковалев, И.И. Кириченко, 1970). Клиническое и психолого-педагогическое обследование детей второй группы выявляет наличие у них характерных нарушений познавательной деятельности, обусловленных как самим речевым дефектом, так и низкой работоспособностью.

У детей третьей группы имеет место наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие, которое клинически обозначается как моторная алалия. У этих детей выявляются признаки поражения (или недоразвития) корковых речевых зон головного мозга и, в первую очередь зоны Брока.

Характерными признаками моторной алалии являются: выраженное недоразвитие всех сторон речи – фонематической, лексической, синтаксической, морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм письменной и устной речи.

Е.Ф. Соботович (1981) отмечает, что основным при моторной алалии является нарушение овладения знаковой формой языка, т.е. правилами сочетания и использования знаков в процессе порождения речи. У детей не формируются операции программирования, отбора, синтеза языкового материала в процессе порождения высказывания; могут быть несформированными как операции выбора, так и операции комбинирования, следствием чего оказывается нарушенным языковое (и речевое) оформление высказывания. Нарушаются все аспекты лексико-грамматического структурирования: выбор слов и порядок их расположения, грамматическое маркирование и звуковое оформление высказывания. В целом это может быть охарактеризовано как несформированность психофизиологических механизмов, обеспечивающих усвоение, воспроизводство и адекватное восприятие знаков языка.

В работах психолого-педагогического направления (Р.Е. Левина (1959, 1961), В.К. Орфинская (1968), А.К. Маркова (1973), Е.Ф. Соботович (1981), О.Н. Усанова (1992) и др.) фонетические нарушения рассматриваются в тесной связи с особенностями лексического и грамматического развития детей. Роза Евгеньевна Левина разработала периодизацию проявлений общего недоразвития речи. Она включает этапы от полного безмолвия ребенка до открытых форм связной речевой деятельности с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Р.Е. Левина выделяет три этапа развития речевой деятельности, которые отражают основное содержание компонентов речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Переход от одного уровня к последующим характеризуется изменениями в речевой структуре, в результате которых повышается речевая активность, изменяется мотивационная сфера речи и её смысловое содержание [5, с. 66].

Общее недоразвитие речи – нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом [2, с. 81].

Речь является одной из самых сложных форм высших психических функций. Ее характеризуют подвижность, многозначность и связь со всеми другими психическими функциями. Ни одна сложная форма психической деятельности человека не формируется и не реализуется без прямого или косвенного участия речи. Различают, по крайней мере, две роли, которые выполняет речь, – речь как собственно психический процесс, включающийся в реализацию психической деятельности человека наряду и вместе с другими психическими процессами, и речь как процесс, организующий и связывающий другие психические процессы [6, с. 104].

Коммуникативная компетентность – это одна из наиболее социально обусловленных способностей, которая проявляется в умении воспринимать людей, давать им оценку, добиваться взаимопонимания, оказывать влияние на окружающих, строить свое поведение согласно требованиям, предписаниям и ожиданиям соответствующего поведения, при котором сам человек может быть понят и принят другими.

Результатом сформированности коммуникативной компетенции должна быть развитость всех составляющих ее компонентов и постоянное взаимодействие между ними. У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня нарушены все компоненты коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетентность детей старшего дошкольного возраста с ОНР во многом определяется развитием речи, поскольку речь является важнейшей психической функцией, играющей важную роль в регуляции поведения и деятельности ребенка. Наличие ОНР у детей старшего дошкольного возраста может приводить к стойким нарушениям коммуникативной деятельности, снижению потребности в общении, проблемам межличностного взаимодействия. Это связано с незрелостью мотивационно-потребностной сферы, с комплексом речевых и когнитивных нарушений.

Существующая система формирования коммуникативной компетенции старших дошкольников с ОНР включает в себя: формирование речевой компетенции ребенка; включение дошкольников в различные формы коммуникативного взаимодействия; повышение самостоятельности в освоении коммуникативных навыков, развитие готовности к коммуникации.

Для диагностики коммуникативной компетентности старших дошкольников с ОНР целесообразно использовать следующие методики: методика изучения умений вести диалог (И.А. Бизинова), методика «Рукавички» для изучения общения со сверстниками в совместной деятельности (Г.А. Цукерман), методика по определению ведущей формы общения ребенка со взрослым, разработанная М.И. Лисиной.

Выявленные особенности коммуникативной деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи позволяют сделать вывод о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование рассматриваемых навыков. При этом следует отметить, что работа будет более эффективной при использовании: коррекционно-развивающей программы, которая включает комплекс методов и приемов, направленных на развитие коммуникативной компетентности старших дошкольников; специально организованной предметно-пространственной среды, способствующей развитию коммуникативных навыков; при применении в повседневной деятельности игр, направленных на развитие коммуникативных навыков.

Список литературы

1. *Белякова Г.П.* Формирование у старших дошкольников в детском саду элементарного осознания языковых явлений. – М.: Наука, 2012. – С. 65-87.
2. *Воробьева В.К.* Методика формирования связной речи у детей с системным недоразвитием речи, АСТ 2019. – 81 с.
3. *Глухов В.П.* Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учеб. пособие. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 231 с.
4. *Данилов М.А.* Умственное воспитание: учеб. пособие. – М.: Советская педагогика, 2014. – 55 с.
5. *Левина Р.Е.* Основы теории и практики логопедии. – М.: Альянс, 2013. – 66 с.
6. *Максимова Л.А.* Психология для детей младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие / Л.А. Максимова, А.В. Смирнов. – Екатеринбург, 2018. – 104 с.

ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ КОМПЬЮТЕРНЫХ КРЕСЕЛ НА ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА

Архаров Никита Михайлович

студент 2 курса

*Высшей школы информационных технологий и автоматизированных систем
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова»
г. Архангельск*

Малышев Роман Алексеевич

*старший преподаватель кафедры физической культуры
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова»
г. Архангельск*

Аннотация. В статье рассматривается влияние различных видов компьютерных кресел на здоровье человека, который проводит много времени перед компьютером не только на работе или учебе, но и дома. Недостаток физических упражнений и постоянный стресс вызывают проблемы со зрением и спиной. Длительное напряжение влияет не только на позвоночник, но и на всю опорно-двигательную систему. Сдавленные позвонки также сужают кровеносные сосуды и препятствуют кровоснабжению мозга. Часто причиной этого является неподходящее компьютерное кресло. В этом случае позвоночник находится в неестественном положении, и пациент испытывает постоянный дискомфорт. Чтобы минимизировать риск негативных последствий, производители компьютерных кресел стараются сделать их максимально удобными для позвоночника. Продукция, которую они предлагают, является результатом тщательного сотрудничества между производителями мебели, дизайнерами и врачами. Это ортопедические кресла, рекомендованные для людей, проводящих много времени за компьютером.

Ключевые слова: выбор кресла, болезни, сидячий образ жизни, анатомия, эргономика.

Рано или поздно люди, работающие с компьютерами, жалуются на боли в шее и спине. Эти проблемы накапливаются со временем и называются «синдром длительных статических нагрузок» [2]. Еще одной причиной данного синдрома может быть длительное сидение и пребывание в положении, при котором сильно напрягаются мышцы спины и ног, что приводит к боли и дискомфорту в нижней части спины. Основными причинами нагрузки на мышцы спины и ног являются неподходящая высота стола или стула, недостаточная поддержка спины и рук, неправильное расположение монитора или клавиатуры и недостаточная поддержка ног. Для уменьшения боли и дискомфорта у пользователей компьютеров важны частые перерывы и улучшение эргономики, включая изменение рабочего места, чтобы избежать неудобной позы и длительных нагрузок.

При остеохондрозе происходит разрыв межпозвоночных дисков, что может привести к образованию грыжи диска (смещение в одну сторону). Грыжа диска может повредить спинной мозг и нервные корешки, идущие от него. Последствия могут варьироваться от боли в спине, конечностях и внутренних органах до паралича и смерти. Остеохондроз может возникнуть в молодости или в более позднем возрасте, хотя чаще всего он поражает пожилых людей. Одной из основных причин остеохондроза является

недостаточное питание диска, которое может иметь несколько причин, но основной причиной является дегенерация мышц спины, контролирующей метаболизм диска. Люди, ведущие малоподвижный образ жизни и не укрепляющие мышцы спины, могут уже страдать от остеохондроза. Симптомами остеохондроза могут быть боли в спине, головные боли, боли в конечностях или дисфункция внутренних органов [3].

В выборе кресла следует ориентироваться на следующие факторы:

1. Спинка. Анатомически правильная форма и угол наклона, достаточная жесткость – вот основные характеристики, которыми должно обладать кресло. Идеальной моделью является маятниковая спинка, которая позволяет спинке двигаться.

2. Высота. У каждого человека свой рост, и должна быть возможность регулировать высоту кресла, чтобы было удобно.

3. Регулировка кривизны спинки. Чтобы добиться более естественного положения спины, рекомендуется выбирать кресла с регулируемыми спинками.

4. Подлокотники. Эксперты не рекомендуют использовать эту модификацию. Причина в том, что сидящий на таком кресле будет опираться на них и непроизвольно сутулиться.

5. Положение ног. В положении сидя ноги должны быть прямыми от бедра до колена и от колена до лодыжки. Ступни должны полностью стоять на полу.

Существуют следующие виды кресел:

1. «Операторские» кресла – самый дешевый вариант с наименьшим количеством функций. Не стоит ожидать удобства, выбирая данный вариант. Однако такие кресла по-прежнему обеспечивают достаточно высокий уровень комфорта. В любом случае, они превосходят обычные стулья. Данный вид кресел изображен на рисунке 1.



Рисунок 1. – «Операторское» кресло

2. «Директорские» кресла имеют красивый внешний вид, высокую спинку и сложный механизм регулировки. Это очень удобные кресла. Однако у этого варианта есть свои минусы: слабая регулировка отклонения спинки и высокая цена. Данный вид кресел изображен на рисунке 2.



Рисунок 2. – «Директорское» кресло

3. «Игровые» кресла – самые удобные и самые дорогие. Почти каждый компонент данного вида кресел является регулируемым. Эти кресла часто оснащены дополнительными «наворотами», такими как подстаканники, держатели для планшетов и съемные подушки. Данный вид кресел изображен на рисунке 3.



Рисунок 3. – «Игровое» кресло

4. «Ортопедические» кресла достаточно жесткие. Боковые стороны спинки имеют Z-образную форму. Поясничная часть значительно изогнута внутрь, выполняя опорную функцию. Спинка может быть средней и высокой. Обычно она сделана из акриловой сетки. Данный вид кресел изображен на рисунке 4.



Рисунок 4. – «Ортопедическое» кресло

5. «Детские» кресла. Важно, чтобы кресло «росло» вместе с ребенком. Невозможно найти универсальную модель для всех возрастов. Лучше всего подойдет стул без подлокотников. У детей эта привычка может привести к искривлению позвоночника. В большинстве случаев они, как правило, облакачиваются только на одну сторону. Ноги ребенка должны стоять прямо на полу. Лучше всего выбрать модель с подголовником и поясничной поддержкой. Данный вид кресел изображен на рисунке 5.



Рисунок 5. – «Детское» кресло

Таким образом, выбор компьютерного кресла – ответственная задача. На кону не только ваш комфорт, но и ваше здоровье. Сидение часами в неправильной позе – самая распространенная причина сколиоза, остеохондроза и всех заболеваний, связанных с застойными явлениями. Если вы не мечтаете о варикозном расширении вен и отеках, не пренебрегайте тем, чтобы правильно держать ноги на полу.

Список литературы

1. Ковалева А.И. О малоподвижном образе жизни / А.И. Ковалева, И.Т. Хайруллин // Вопросы педагогики. – 2019. – №12-2. – С. 138-141.
2. Шостак Н.А. Гипермобильный синдром: клиника, диагностика, подходы к терапии / Н.А. Шостак, Н.Г. Правдюк, Д.Н. Магомедова // РМЖ. – 2009. – Т. 17. - №4. – С. 288-290.
3. Якушин М.А. Остеохондроз / М.А. Якушин, Н.Ю. Гишинская, Т.Н. Якушина, Т.В. Маратканова // Альманах клинической медицины. – 2001. - №4 [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osteohondroz> (дата обращения: 06.05.2022).

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ФОРМЫ ДОСУГА МОЛОДЁЖИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Асаёнок Дарья Алексеевна

*студентка 3 курса факультета социально-культурной деятельности
ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»
г. Орёл*

Домаренко Елена Васильевна

*доцент кафедры социально-культурной деятельности
ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»
г. Орёл*

Аннотация. Авторами рассмотрена проблема индустрии современного досуга, основные позиции современных исследователей в определении понятия «форма досуга», их научные взгляды на основания для классификации форм социально-культурной деятельности, соотнесены понятия «инновационные формы досуга» и «альтернативные формы досуга», уточнена специфика арткафе как альтернативной формы досуга молодежи.

Ключевые слова: досуг, индустрия досуга, формы досуга, классификация форм досуга, инновационные формы досуга, альтернативные формы досуга, арткафе.

Интенсивные изменения в экономической, социальной, политической и социально-культурной сферах оказали сильное влияние не только на деятельность учреждений образования и культуры, но и на досуг молодого поколения. Для молодежи «сфера досуговой деятельности является важным фактором социализации и самоидентификации личности, так как она представляет собой большие возможности для проявления индивидуальности и реализации духовных потребностей личности. Досуг позволяет молодому поколению получать эмоциональные переживания, развивать творческие и интеллектуальные способности, расширять объем знаний и сферу социальных взаимодействий в окружающем мире» [2].

Понятие «досуг» имеет глубокие исторические корни. Оно возникло во времена Древней Греции. Ее мыслители Платон и Аристотель выделили роль досуга в становлении личности человека. Для Аристотеля «досуг – это священное начало для общения с Богом и средство раскрытия собственного духовного потенциала. Наивысшей добродетелью он считал художественный и эстетический досуг, так как он способствует воспитанию личности, её стремлению к образованию и самосовершенствованию» [9, с. 49].

В.И. Даль в своем словаре «досужим» называет человека, который умеет что-то делать, «способный к делу, искусный, ловкий и хороший мастер своего дела» [6, с. 365]. Таким образом досуг определяется им как вид человеческой деятельности.

Энциклопедия социологии трактует досуг как совокупность различных видов деятельности человека в пространстве свободного времени, позволяющих реализовать потребности человека в рекреации, межличностном взаимодействии и развлечениях. Таким образом, под досугом понимается, возможность человека заниматься в свободное время разнообразной деятельностью по своему выбору, отдавая предпочтение наиболее привлекательным досуговым формам [13].

Исследователи Ю.А. Акунина и О.В. Ванина считают, что в организации своего досуга молодое поколение нацелено на удовольствия от получения информации, обусловленной социальными стереотипами. Молодежь активно реагирует на все инновационные и альтернативные формы досуга, определяя таким образом собственный вектор досугового поведения [1, с.108].

В социально-культурной практике сложилось множество досуговых форм. Современными учеными понятие социально-культурная форма трактуется по-разному. Его определение мы находим у Е.И. Григорьевой, А.Д. Жаркова, Т.Г. Киселевой и Ю.Д. Красильникова, Б.В. Куприянова, Г.Н. Новиковой и мн. др. Под досуговой формой они понимают выражение содержания культурно-досуговой деятельности, структурное оформление отдельных документов, а также организацию культурно-досуговой деятельности.

У Б.В. Куприянова форма – это порядок осуществления общения между аудиторией и окружающей средой.

По Е.И. Григорьевой форма социально-культурной деятельности – это «организованная и запланированная информационно-просветительная, социально-педагогическая и культурно-воспитательная работа, направленная на определенную аудиторию, с целью донесения необходимой информации» [8, с. 67-68].

Согласно А.Д. Жаркову и Е.И. Григорьевой, выделяются массовые, групповые и индивидуальные формы социально-культурной деятельности. За основание для классификации названными авторами взяты количественные характеристики аудитории социально-культурной деятельности. Классифицируя формы социально-культурной деятельности, Г.Н. Новикова ставит акцент на их содержательном признаке и выделяет информационно-просветительские, зрелищно-развлекательные и игровые формы [там же, с. 69].

Современной наукой введены в научный оборот такие понятия как «инновационные формы досуга» и «альтернативные формы досуга». Следует сказать, что понятие «инновация» употребляется во множестве дисциплин. Оно довольно прочно вошло в педагогическую науку и теорию социально-культурной деятельности. Е.В. Грязнова указывает на большое количество его определений. В связи с этим, она объединяет их в две большие группы. В первую группу вошли такие понятия как инновация, нововведения и новшества, воспринимаемые как тождественные. Согласно другой позиции, новшество – это элемент инновационной деятельности, в результате которой появляется инновация [5, с. 160-164.].

С. Дудкин рассматривает инновационные формы досуга как смысловую конструкцию, которая предназначена для целенаправленной фиксации изменений во внешней и внутренней структуре досуга. Под внешней структурой досуга понимается многообразие его форм. Внутренняя структура отражает содержательную сторону досуга. Происходящие в досуговой практике изменения повлекли за собой трансформацию уже известных досуговых форм, их сочетание и взаимодействие, возникновение множества инвариантов. Подобное разнообразие форм досуговой деятельности способствует эффективной адаптации содержания культурно-досуговых программ к современным досуговым потребностям молодежи [7].

Понятие «инновационные формы досуга» активно применяется в индустрии досуга в целом, в том числе и индустрии развлечений. Исследователь индустрии развлечений Н.Н. Ярошенко пришёл к выводу, что данная сфера представляет собой множество разнообразных культурных услуг, способных реализовать различные функции досуга. Среди них он выделил рекреативную и гедонистическую функции, реализация которых направлена на удовлетворение потребности в получении удовольствия от ярких впечатлений.

Выбор молодежью культурных продуктов коммерческого сектора досуга Н.Н. Ярошенко объясняет наличием широкого спектра разнообразных услуг, входящих в структуру современной индустрии развлечений. Среди них производство информационных продуктов и коммуникативных услуг, подготовка и проведение культурных, развлекательных, рекреационных и многих других программ, проживание и организация питания [15].

Индустрия развлечений представляет собой мега комплекс, способный удовлетворить разнообразные досуговые потребности молодого поколения. При этом современная индустрия досуга является социально ответственным бизнесом, который ориентирован не только на развлечения, но и на образовательную и творческую составляющие досуга.

Инновационные формы социально-культурной деятельности обладают большими возможностями не только в сфере индустрии развлечений. Они предполагают создание условий для эффективного взаимодействия, вовлечения в творческий процесс и поиска нестандартных решений в организации собственного досуга.

Понятие «альтернатива» применяется в различных научных сферах. Например, альтернативой иногда называют альтернативно-фантастическое направление в биохимии, изучающей возможность существования иных форм жизни, отличающихся от земных. Так же альтернативным могут называть направления в музыке, живописи, хореографии, театральном искусстве и мн. др.

В словаре русского языка альтернатива – это необходимость выбора между двумя или несколькими исключаящими друг друга возможностями [12]. Д.Н. Ушаков альтернативой называет выбор одного из двух единственно возможных решений [14]. В условиях свободного времени альтернатива — это выбор индивидом интересующей его формы досуга.

Современные образовательные учреждения представляют собой социокультурную среду, обладающую широкими возможностями для организации досуга обучающихся. Они активно практикуют такие его формы как театрализованные представления, концерты, фестивали, тематические вечера, игровые программы, клубные формирования, выставки, экскурсии, акции, квесты, флешмобы и др. При этом ведется активный поиск новых досуговых форм и наполнение креативным содержанием форм, являющихся традиционными. Успешность данной деятельности во многом зависит от ее ориентации на проектный подход.

На базе студенческой проектной лаборатории «Сфера» ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры» нами было разработано проектное предложение по организации арткафе «Вдохновение». Арткафе – это не просто заведение общепита, а, в первую очередь, арт-пространство, которое предлагает посетителям «духовную пищу». Являясь площадкой для реализации и раскрытия творческих способностей аудитории, арткафе создает условия, позволяющие обучающимся в вузе культуры найти единомышленников и начать продвижение своего самостоятельно разработанного культурного продукта.

Как форма организации досуга, арткафе не является инновацией. Оно имеет глубокие исторические корни. В конце XVII века, в Париже, появилось первое арткафе под названием «LePгосоре». Данное кафе приобрело популярность, благодаря приятной атмосфере и уютному окружению, а впоследствии стало главным местом встречи «сливок» местного общества. Однако самым главным является то, что впоследствии данное кафе стало дискуссионной площадкой для литераторов и философов, превратилось в первое литературное кафе.

В последствии арткафе стали открываться по всему миру, и в начале XIX века данный опыт стал востребованным в России. В Петербурге, в 1912 году, Борис Пронин открыл арткафе под необычным названием «Подвал Бродячей собаки». С этим кафе связаны творческие и личные биографии таких деятелей литературы и искусства как А. Ахматова, К. Бальмонт, Н. Гумилёв, В. Маяковский, В. Мейерхольд, Н. Тэффи, А. Толстой и мн. др. Оно закрылось в 1915 году и возобновило свою работу только в 2000-ом году, в день 125-летия со дня рождения его основателя Бориса Пронина [4].

Арткафе как форма альтернативного молодежного досуга доказало свою востребованность и сегодня. В Москве осуществляет свою деятельность Мотокафе «Энтузиаст». Данное заведение пользуется популярностью, так как в нём можно поговорить о технике, приятно провести время, посмотреть шедевры кинематографа, посетить различные выставки современного искусства, послушать виниловые пластинки и многое другое.

Как уже было сказано ранее, арткафе сложно назвать инновационной формой досуга в социально-культурной сфере. Обладая широкими возможностями для реализации творческих потребностей, данная форма представляет собой востребованную альтернативу для организации досуга обучающихся в образовательных учреждениях.

Арткафе – это новая площадка для утверждения и популяризации культурных ценностей, реализации индивидуальных способностей и креативных идей обучающихся в вузе культуры. Как альтернативная форма досуга в образовательном учреждении, арткафе способно не только удовлетворить досуговые потребности студентов вуза культуры, расширить их кругозор, укрепить внутреннюю культуру, но и создать условия для формирования профессиональных компетенций.

Список литературы

1. Акунина Ю.А. Инновационные формы молодёжного досуга: тренды современности / Ю. А. Акунина, О. В. Ванина // Культура и образование. – 2019. - № 2(33). - С. 105–117.
2. Анфалова Н.С. Особенности интеллектуального досуга студенческой молодежи северного города / Н.С. Анфалова, Е.А. Широкова, Е.А. Шуклина // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2019. - №2 (59). – С. 17.
3. Ахметшина И.А. Организационно-методическое обеспечение образовательной деятельности учреждения дополнительного образования детей // Педагогика и методика дополнительного образования детей: учеб. пособие / И.А. Ахметшина, М.Б. Земш,

А.А. Лосева. – М.: Издательство «Экон-Информ», 2019. – С. 111-125.

4. В какой стране (и городе) открылось первое арт-кафе? [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://otvet.mail.ru/question/80885879> (дата обращения: 28.03.2022.)

5. Грязнова Е.В. Инновация: проблематика трактовки сущности понятия в педагогике / Е.В. Грязнова, О.В. Макарова, С.М. Мальцева, В.В. Паскаль // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2018. - №7 (33). – С. 160-164.

6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. – М.: Русский язык, 1980. – С. 365.

7. Дудкин С. Инновационные формы организации досуга студенческой молодежи [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: // <https://www.maam.ru/detskijsad/inovacionye-formy-organizaci-dosuga-studencheskoi-molodyozhi.html> (дата обращения: 06.05.2022).

8. Домаренко Е.В. Индустрия современного детского праздника: функциональная специфика и воспитательные возможности // Образование и культурное пространство. – 2020. - №1. – С.49.

9. Домаренко Е.В. Профессиональная адаптация студентов в социокультурной среде вуза культуры: монография. – Орёл: Орловский гос. ин-т культуры, 2021. – 135 с.

10. Куприянов Б.В. Досуговое мероприятие: содержание, способы и формы организации // Сибирский учитель. – 2013. - №4 (89). – С. 72-75.

11. Малолетнева Д.А. Специфика организации форм молодежного досуга в современных условиях // Современная индустрия досуга: векторы модернизации: Сборник научных статей III Всероссийской научно-практической конференции / Сост. и науч. ред. Н.Н. Ярошенко. – Вып. 3. – М.: МГИК, 2021. – 288 с.

12. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

13. Социология: Энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1312 с.

14. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940. (4 т.).

15. Ярошенко Н.Н. Индустрия развлечений в пространстве современных культурных практик // Международный журнал исследований культуры. – 2017. - №1 (26). – С. 112-122.

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ ПРОЕКТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ

Ахметшина Ирина Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент,

заведующий кафедрой общей и социальной педагогики

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево, Россия

Балакирева Нина Алексеевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево, Россия

Юсупова Хадрия Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево, Россия

Аннотация. Проектное управление выступает новой идеологией управленческой деятельности в России, принятой на государственном уровне, и является неотъемлемой частью эффективного продвижения образовательных организаций для достижения высоких результатов. Актуальность проблемы обусловлена формированием проектного управления как новой идеологии управленческой деятельности, сформированностью концепций и теоретических оснований проектного управления образовательных организаций, к числу которых относятся образовательные комплексы.

Ключевые слова: образование, образовательный комплекс, проект, управление проектами, социально-педагогическая деятельность.

Термин «проект» в педагогической литературе управленческой направленности стал употребляться с 1990-х гг. в работах В.И. Ерошина, В.С. Лазарева, А.М. Моисеева, М.М. Поташника, П.И. Третьякова, В.З. Юсупова и др. Значительно увеличилось число диссертационных исследований, в которых освещается использование технологии и методов проектного управления образовательной организацией (К.С. Бажин, А.И. Богданов, А.О. Горностаев, В.И. Реброва, Н.М. Сладкова и др.).

Период конца XX и начала XXI вв. стал началом развития идей, концепций, теоретических основ проектного управления в педагогической науке, а также образовательной практике. Полное становление проектирования как обособленного вида деятельности происходило в период с XVII–XVIII вв. до XIX в. Интенсивное исследование феномена проектной культуры возникло в 80-е года XX века. В последнем десятилетии минувшего столетия продвижение мыслей технологизации, а также типизации образования поспособствовало все без исключения наиболее распространённому использованию проектной деятельности в области образования.

В настоящее время развитие образовательных организаций происходит с позиций стратегического менеджмента, который подразумевает решение задач управления трансформациями в образовательной организации (В.Н. Виноградов, В.Г. Гладких, А.В. Кирьякова, О.Г. Прикот, С.Ю. Трапицын и др.), трансформацией элементов, связей, отношений (О.Е. Лебедев). Этим целям служит управленческий проект. Термин «управленческий проект» активно используется в практике управления образованием. В этой связи под управленческим проектом понимается комплекс оригинальных проектных решений, направленных на развитие образовательной организации.

Существует регламент осуществления проектного управления на уровне Правительства, утвержденный постановлением Правительства Российской Федерации от 15.10.2016 г. №1050 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации». В документе говорится о том, что проект является комплексом взаимосвязанных мероприятий, которые способствуют достижению неординарных результатов несмотря на временные и ресурсные ограничения [5]. Постановлением Правительства от 12.10.2017 г. №1242 «О разработке, реализации и оценке эффективности отдельных государственных программ Российской Федерации» определены правила разработки стратегических документов, реализацию которых предполагается осуществлять в проектом режиме. Названы пять отраслей, где управление развитием будет осуществляться с помощью государственных программ, построенных на проектных принципах, в число которых входит и образование [6].

Согласно Постановлению Правительства от 26.12.2017 г. №1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (2018-2025 г.) структура программы предполагает запуск механизма проектного управления, ключевыми направлениями развития современного образования, включая и саму сферу управления [7].

Взгляды на управление социально-педагогическими проектами в образовательной организации достаточно разнообразны, однако их объединяет то, что сущность проектного управления состоит в целенаправленности, а также направленности на практическое преобразование, продвижение образовательной организации, решение возникающих образовательных задач и сложившихся ситуаций. Проектное управление относится к разряду инновационного, так как подразумевает изменение действительности, основывается на базе соответствующей технологии, которая можно подвернуть стандартизации, освоить и усовершенствовать. В нынешних реалиях проектное управление является обязательной частью образовательной практики и считается одним из инновационных методов управления образовательной организацией, который характеризуется как специальный преобразовательный вид профессиональной деятельности, целью которого является создание и реализация замыслов, способствующих совершенствованию образовательного процесса.

Освоение нововведений, инновационный процесс должно лежать в основе развития образовательной организации. По мнению В.И. Загвязинского, новым в педагогике (инновацией) является группа элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые имеют прогрессивное начало, которые дают возможность в стремительно меняющихся условиях и ситуациях продуктивно решать проблемы, с которыми сталкивается образовательная организация [1].

В связи с переходом российской системы общего образования на новый Федеральный государственный стандарт требования к современному педагогу заметно повышаются. В стандарте основного общего образования инновационное развитие современной школы становится приоритетным направлением, а его реализация подразумевает готовность педагогов к инновациям. Проблема готовности педагога к инновационной проектной деятельности нашла отражение в исследованиях Н.Ф. Ильиной, Б.И. Канаева, С.А. Квашниной, В.С. Лазарева, Р.А. Льговой, Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина и др., в которых готовность педагога к инновационной деятельности рассматривается как составная часть процесса становления профессиональной компетентности педагога.

Исходя из приведенного анализа научной литературы, а также ввиду необходимости принятия мер для инновационного развития школы проведена диагностика готовности педагогического коллектива МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №2» г.о. Павловский Посад Московской области к инновационной проектной деятельности. Целью диагностики было определить степень осведомлённости педагогов о новшествах, реализуемых в образовательной организации, а также отношение к реализуемым проектам. В исследовании приняли участие 78 человек.

Анализ результатов диагностики показал, что высокий уровень степени осведомлённости педагогов о новшествах, реализуемых в школе, отмечается у 63% респондентов; допустимый уровень степени осведомлённости педагогов о новшествах определен у 33% респондентов; низкий уровень степени осведомленности педагогов о новшествах зафиксирован у 4% респондентов; критический уровень степени осведомлённости педагогов о новшествах не обнаружен.

Положительное отношение педагогического коллектива к реализуемым в школе социально-педагогическим проектам отмечается у 86% респондентов, нейтральное

отношение наблюдается у 14% респондентов, отрицательное отношение респондентов к реализуемым проектам не наблюдалось (0%).

Также была проведена диагностика педагогического коллектива с целью определить степень готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности. Полученные результаты свидетельствуют, что готовность к инновационной деятельности на высоком уровне определена у 46,5% респондентов. У 41% респондентов уровень готовности к инновационной деятельности средний. В то же время 12,5% респондентов имеют низкую готовность к инновациям.

Анализ результатов диагностики проводился по четырем критериям: отслеживалась мотивационно-творческая направленность педагогического коллектива, креативность, самооценка профильных возможностей и индивидуальных особенностей педагогов. По указанным критериям 87% педагогического коллектива стремятся к самосовершенствованию, творческим достижениям и лидерству, а 13% респондентов заинтересованы в творческой деятельности, но слабо ориентированы на самосовершенствование. Педагогов, не заинтересованных в творческой деятельности, не стремящихся к творческим достижениям, для которых лидерство и самосовершенствование не является приоритетным среди педагогического коллектива школы нами не выявлено.

Креативность 58% педагогов находится на среднем уровне. Причем 33% педагогического коллектива оцениваю себя как высоко креативную личность, а 9% педагогического коллектива считают себя не креативными.

По критерию самооценка профессиональных способностей к инновационной деятельности 88% респондентов владеют методами педагогического исследования, способны планировать экспериментальную работу и организовывать эксперимент. В то же время 12% респондентов отмечают недостаточное овладение методами педагогического исследования, но способны к сотрудничеству и использованию опыта творческой деятельности других педагогов.

Что касается индивидуальных особенностей личности педагогов, то 89% респондентов оценивают себя как ответственных, уверенных в себе личностей, с высокой работоспособностью в творческой деятельности; 9% респондентов отмечают недостаточную уверенность в себе и не полный объём работоспособности в творческой деятельности; 2% респондентов не уверены в социальной значимости творческой деятельности, способность к самоорганизации слабо развита, работоспособность в творческой деятельности низкая.

Таким образом, основываясь на анализе результатов диагностики, можно сделать вывод, что педагогический коллектив МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №2» г.о. Павловский Посад Московской области хорошо осведомлён о инновациях, вводимых образовательной организацией, и имеет положительное отношение к ним, однако готовность участвовать в инновационной социально-педагогической деятельности находится на среднем уровне. Обусловлено это может быть низкой самооценкой профессиональных способностей педагогов к инновационной деятельности, которая выражается в недостаточной уверенности в себе, работоспособности в творческой деятельности, а также неумением планировать экспериментальную работу.

Список литературы

1. *Загвязинский В.И.* Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании. – Тюмень, 1990. – С. 5-14.
2. *Ковалева Т.В.* Особенности образовательных проектов и управления ими / Т.В. Ковалева, Д.В. Воробей // Молодой ученый. – 2016. - №12 (116). – С. 1290-1293.

3. *Мандель Б.Р.* Инновационные процессы в образовании и педагогическая инноватика: учебное пособие. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 342 с.
4. *Мотова И.В.* Личность педагога в процессе инновационного развития российского образования / И.В. Мотова, И.А. Ахметшина // Лучшие студенческие исследования: сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2021. – С. 210-213.
5. Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации. Постановление Правительства Российской Федерации от 15.10.2016 г. №1050 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_206009/ (дата обращения: 28.04.2022).
6. О разработке, реализации и оценке эффективности отдельных государственных программ Российской Федерации. Постановление Правительства от 12.10.2017 г. №1242 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_71792342/ (дата обращения: 28.04.2022).
7. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования (2018-2025 годы). Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. №1642 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_206009/ (дата обращения: 28.04.2022).
8. *Юсупов В.З.* Методологические основы проектного подхода в управлении образовательной организацией // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. Вып. 57. Ч. 9. – С. 273-279.
9. *Юсупова Х.Г.* Использование информационных технологий в социально-педагогической деятельности / Х.Г. Юсупова, Н.В. Рубакова // Педагогическое образование и цифровая революция: теоретические и практические аспекты: Сборник материалов XI учебно-методической конференции. – Орехово-Зуево: Издательство ГГТУ, 2018. – С. 134-137.

НАБЛЮДЕНИЕ КАК МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ДИАГНОСТИКИ И ВОССТАНОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ЭФФЕРЕНТНОЙ МОТОРНОЙ АФАЗИИ

Бабанова Майя Игоревна

*магистрант социально-педагогического факультета
УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»
г. Брест, Республика Беларусь*

Ковалевич Мария Степановна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
социально-педагогического факультета
УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»
г. Брест, Республика Беларусь*

***Аннотация.** В статье освещается проблема использования наблюдения как метода педагогического исследования в области логопедии, в частности, в диагностике и восстановительной работе при эфферентной моторной афазии. В трудах исследователей недостаточно раскрывается сущность метода наблюдения в системе методов логопедии, а также не раскрываются конкретные условия и способы его*

использования. В статье ставится цель раскрыть значение метода наблюдения для исследователей в области логопедии и практиков.

Ключевые слова: педагогическое исследование, метод, наблюдение, афазия, эфферентная моторная афазия, диагностика, восстановительное обучение.

Многие выдающиеся ученые, придерживавшиеся естественнонаучного подхода, от Ч. Дарвина до К. Лоренца, признавали наблюдение главным источником получения научных фактов. Наблюдение есть древнейший, генетически первичный метод познания, который предполагает целенаправленное и осознанное отслеживание изменений в каких-либо процессах или событиях, при условии невмешательства в них наблюдающего. В практике работы логопеда наблюдение используется как важный метод педагогического исследования. По мнению В.П. Зинченко, наблюдение – это «преднамеренное и целенаправленное восприятие, обусловленное задачей деятельности» [4, с. 234].

Наблюдение как специфический человеческий акт принципиально отличается от различных форм восприятия у животных. Исторически наблюдение развивается как составная часть трудовой операции, включающей в себя установление соответствия продуктов труда его запланированному идеальному образу. С усложнением социальной действительности и трудовых операций наблюдение становится относительно самостоятельной стороной деятельности (научное наблюдение, восприятие информации на приборах, наблюдение как часть процесса художественного творчества).

Наблюдение как метод рассчитано на непосредственное получение нужной информации через органы чувств (целенаправленное, систематическое изучение определенного педагогического явления). Наблюдение, наряду с самонаблюдением, является основным исследовательским методом.

Метод наблюдения может широко использоваться в логопедии, в диагностике речевых нарушений, в частности, эфферентной моторной афазии, проблематику которой я раскрываю в процессе написания магистерской диссертации.

Проблема реализации данного метода в области логопедии состоит в том, что использование его в частных случаях диагностики речевых нарушений недостаточно разработано методически, то есть исследователь или логопед-практик буквально не имеет пошагового инструмента, плана наблюдения за воспитанником или, в случае афазии, пациентом. В научных трудах недостаточно раскрывается положение о том, что некоторые диагностические данные при логопедическом обследовании могут быть получены только в результате реализации метода наблюдения, а само логопедическое или нейропсихологическое, если говорить о пациентах с афазией, обследование представляет собой в прямом смысле наблюдение за реакцией обследуемого на ряд диагностических методик, а также наблюдение за процессом поиска пациентом верной артикуляционной позы, верного ответа на диагностическое задание. Именно этот процесс, который можно отследить только при помощи наблюдения, порой становится более информативным, чем результат выполнения методики.

Метод наблюдения недооценен в практической работе учителей-дефектологов и логопедов, а также в научных публикациях и исследовательских интересах в сфере логопедии и дефектологии. Между тем, метод наблюдения сопровождает такой организационный метод, как лонгитюдинальный. Именно целенаправленное, планомерное наблюдение помогает специалисту отследить динамику восстановления речи пациента, а также пусковые механизмы, своеобразные катализаторы, ускоряющие восстановительный процесс, или наоборот, ингибиторы, тормозящие восстановление утраченных психических функций, к которым относится и речь.

В данной статье ставится цель раскрыть значимость метода наблюдения в сфере логопедии на примере узконаправленной сферы, представляющей область моего научного интереса, и продемонстрировать ценность данных, полученных мною в процессе наблюдения за пациентом с эфферентной моторной афазией.

Наблюдение – один из важнейших методов сбора информации в процессе исследования в сфере образования. Психолого-педагогическое наблюдение заключается в непосредственном восприятии явлений с помощью органов чувств или в их косвенном восприятии через описание другими, непосредственно наблюдавшими людьми.

Объектом педагогического наблюдения может являться речь ребенка, его рисунки, поделки и др. Важнейшим объектом наблюдения являются также действия ребенка в конкретной ситуации: на уроке, в игре, во время дежурства, на экскурсии. При проведении научного наблюдения необходимо обратить внимание на следующее. С какой целью проводится наблюдение? Каковы условия его проведения? Существует ли единство между различными наблюдателями при записи одного и того же поведения в соответствии с данными категориями? Пользуется ли один и тот же наблюдатель при повторном наблюдении теми же категориями? Возможно ли повторное наблюдение данного поведения в сопоставимых ситуациях? [1, с. 61].

Афазия (от греч. а – частица, означающая отрицание, и phasis – речь) – полная или частичная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга [5, с. 121]. Эффективная моторная афазия сопровождается, как правило, кинетической апраксией, выражающейся в трудностях усвоения и воспроизведения двигательной программы. Для нее характерна инертность речевых стереотипов, приводящих к звуковым, слоговым и лексическим перестановкам и персеверации, повторам. Персеверации, произвольные повторы слов, слогов, являющиеся следствием невозможности своевременного переключения с одного артикуляторного акта на другой, затрудняют, а иногда делают полностью невозможными устную речь, письмо, чтение [2, с. 405].

Для организации эффективного восстановительного обучения необходимым представляется комплексное обследование лиц с афазией, осуществляемое специалистами разных профилей – нейропсихологами, логопедами, врачами. Использованный нами вариант обследования представляет одну из многочисленных модификаций нейропсихологической диагностической системы А.Р. Лурия, предложенную Т.Г. Визель.

Принципиально важное значение для определения тактики диагностического обследования имеет предварительная беседа. Она строится так, чтобы исследователь в каждом конкретном случае мог сделать вывод о том, на что в дальнейшем следует обратить особое внимание, какие блоки или пункты обследования можно исключить. На основании наблюдения за пациентом во время беседы составляют предварительную общую характеристику лица с афазией, в которой отражены:

- 1) уровень осознанности ситуации беседы (понимает ли вопросы, заданные на бытовые темы, способен ли дать ответ);
- 2) ориентация в окружающем (понимает и отвечает ли на вопросы «Вы сейчас в палате или в кабинете логопеда?», «Сегодня четверг?», «Сейчас весна?»);
- 3) состояние способности вербального выражения мысли;
- 4) наличие или отсутствие речевого эмбола, жестких речевых автоматизмов («ах ты, черт!, как же так?, не могу вот...»), диссоциации между способностью к произвольным высказываниям и неспособностью к произвольным (наблюдение за тем, как пациент отвечает на поставленные вопросы: необходимо ли время на обдумывание и понимание сути вопроса, нужно ли его повторять, способен ли пациент

на ответы в произвольной форме на ограниченную тему или произвольные бессмысленные в данной ситуации высказывания преобладают);

5) объем паралингвистических средств общения (жест, мимика, интонация);

6) критичность к своему состоянию (наблюдается реакция в ответах на вопросы «Как Вы себя чувствуете?», «Вы стали лучше разговаривать?», «Нужно ли Вам и дальше проходить лечение или уже нет?»: жесты (утвердительные, отрицательные), мимика (удовлетворение, раздражение вопросом, беспокойство, злость в случае неуспеха в восстановлении речи), интонация (бодрая, уверенная, обеспокоенная, интонация неудовлетворения). При наличии у исследователя высокой степени наблюдательности на данном этапе беседы можно определить, осознает ли пациент свое состояние, а также его отношение к заболеванию и речевому нарушению: уверенность в себе, в лучшем исходе, нейтральная позиция или же состояние, близкое к депрессии, и полная апатия, нежелание проводить восстановительную работу.

Так, в данном случае метод наблюдения преобладает над методом беседы, поскольку для исследователя диагностическую ценность имеет не прямая информация, полученная от исследуемого, а косвенная, которую можно получить при наблюдении за пациентом в процессе беседы: вербальные и невербальные проявления, речевые автоматизмы, осознание ситуации, критичность к своему состоянию. Это диагностический материал, интересующий исследователя, который нельзя получить постановкой прямых вопросов («Вы критичны к своему состоянию?», «Вы осознаете свое состояние» – постановка таких вопросов исключена, чтобы не нарушить эмоциональное состояние пациента, также они недостаточно информативны, поскольку при афазии ответ пациента и вся его речевая продукция может не соответствовать действительности), а только при помощи метода наблюдения в процессе беседы.

После беседы переходят к выявлению состояния движений и действий, а, именно, обследуют:

– кинестетический кистевой и пальцевый праксис (воспроизведение отдельных кистевых и пальцевых поз);

– кинетический (динамический) праксис (воспроизведение серии кистевых, пальцевых поз, симметричное и асимметричное постукивание);

– конструктивный праксис (конструирование из деталей);

– реципрокную координацию (проба Озерецкого, позволяющая выявить состояние межполушарных двигательных координаций).

Здесь проводится наблюдение за ошибками, поиском или отказом от воспроизведения поз, за объемом движений, темпом, способностью к переключению между движениями. При обследовании конструктивного праксиса наблюдается количество поисковых действий для составления фигуры из палочек, количество и характер ошибок, соприкасаются ли палочки, повторяет ли фигура образец. Далее проводят обследование зрительного, сомато-сенсорного гнозиса (стереогноз) и акустического гнозиса.

В сфере зрительного выявляют состояние предметного гнозиса, лицевого, оптико-пространственного, цветового, пальцевого. В данном блоке методом наблюдения за выполнением заданий определяется степень узнавания реалистичных, перечеркнутых, наложенных, теневых изображений или же наличие затруднений в их узнавании. Затруднения можно выявить при увеличении времени, необходимого на выполнение задания, поиске правильного ответа путем показа нескольких изображений, при полном отказе от выполнения задания.

В исследование стереогноза входят: определение места прикосновения на теле (с закрытыми глазами); узнавание предмета на ощупь («Волшебный мешочек»). Определение состояния акустического гнозиса предусматривает выявление способности узнавания неречевых шумов, знакомых мелодий [3, с. 13]. При полном отсутствии речи именно метод наблюдения помогает определить, узнает ли пациент предметы наощупь (хмурит брови, торжествует, удивляется, думает), шумы и мелодии (может указать на предмет, издающий звуки, или напевает продолжение предъявленной мелодии).

В диагностической системе особое внимание уделено исследованию речевой функции. Собственно логопедическая часть обследования направлена на выявление состояния импрессивной и экспрессивной форм речи. В исследование импрессивной стороны речи входит изучение:

- понимания речи (ситуативный и неситуативный диалог);
- соотнесения названия с предметом (показ предметов и частей тела по названиям);
- понимания сложно построенной речи (объяснение логико-грамматических конструкций).

В отличие от изучения экспрессивной речи, где диагностическим инструментом будет непосредственно речь пациента или ее отсутствие, при изучении импрессивной речи, т.е. ее понимания, сделать выводы достаточно сложно, если пациент почти полностью утратил речь. Он не может поддержать диалог, поэтому трудно определить, понимает ли он суть поставленного вопроса, он не может объяснить сложные логико-грамматические конструкции. Поэтому только наблюдение за мельчайшими реакциями пациента, его эмоциями, мимикой и жестами помогает определить, нарушено ли понимание речи. Безусловно, выводы достаточно субъективны, поэтому повышенное наблюдение ведется в процессе всего обследования и впоследствии на занятиях по восстановлению речи, также привлекается другой специалист для подтверждения или опровержения сделанных выводов и вынесенного заключения.

Исследование экспрессивной речи содержит изучение:

- автоматизмов порядковой речи (порядковый счет до 10, дни недели, месяцы, оканчивание знакомых пословиц, фраз с жестким контекстом, чтение упроченных стихов, пение со словами хорошо известных песен);
- аффективно окрашенных автоматизмов («ах ты, черт!», «не знаю!», «как же так?!» и др.);
- соотношения объемов произвольной (по заданию) и произвольной речи;
- повторения звуков и слогов, слов и фраз;
- названия предметов, действий и состояния спонтанной речи, а также – спонтанной речи в монологе (пересказ, рассказ, импровизация);
- глобального и аналитического чтения букв, слогов, фраз, текстов;
- письма букв, слов, фраз, текстов (списывание, диктант, самостоятельное письмо).

При обследовании состояния интеллекта лиц с афазией внимание направлено на изучение:

- категориального мышления (классификация, исключение лишнего, извлечение аналогий, объединение предметов по сходству);
- аналитико-синтетического мышления (причинно-следственные отношения, арифметический счет, арифметические задачи);
- понятийного мышления (антонимы, синонимы, метафоры).

Обследование памяти проходит по следующим направлениям:

- модально-специфическая оперативная память (слухоречевая, зрительная);
- долговременная (память на события в своей биографии в преморбидном периоде жизни, на общеизвестные исторические события и даты) [3, с. 14].

В данных блоках обследования происходит классическое наблюдение за выполнением заданий: ошибки, их количество, поиск правильного ответа, увеличение времени на задание, отказы от выполнения и эмоциональные реакции (может быть раздражение или разочарование при невозможности выполнить задание или, наоборот, реакция торжества в случае, если оно оказалось простым для выполнения).

После завершения нейропсихологического обследования, которое включает в себя обследование речи, начинается этап восстановительного обучения, в котором метод наблюдения также играет ключевую роль. Речь идет о наблюдении восстановления речи пациентов в динамике, т.е. динамическом наблюдении.

Можно резюмировать, что роль метода наблюдения в нейропсихологическом обследовании лиц с эфферентной моторной афазией даже более велика, чем в исследовании других речевых нарушений. Основная причина заключается в том, что у пациентов с грубой формой данного нарушения частично или полностью утрачена речевая функция, поэтому некоторые данные можно извлечь только в процессе наблюдения за выполнением диагностических заданий, предварительно разработав план и диагностические критерии, вариант которых будет представлен далее в практической части работы.

Роль метода наблюдения в нейропсихологическом обследовании лиц с эфферентной моторной афазией даже более велика, чем в исследовании других речевых нарушений. Основная причина заключается в том, что у пациентов с грубой формой данного нарушения частично или полностью утрачена речевая функция, поэтому некоторые данные можно извлечь только в процессе наблюдения за выполнением диагностических заданий, предварительно разработав план и диагностические критерии, вариант которых будет представлен далее в практической части работы.

После завершения нейропсихологического обследования, которое включает в себя обследование речи, начинается этап восстановительного обучения, в котором метод наблюдения также играет ключевую роль. Речь идет о наблюдении восстановления речи пациентов в динамике, т. е. динамическом наблюдении.

Список литературы

1. *Валеев Г.Х.* Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие. – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2002. – 134 с.
2. *Волкова Л.С.* Логопедия: учебник / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
3. *Зайцев И.С.* Афазия: учебно-методическое пособие. – Минск: БГПУ им. Максима Танка, 2006. – 36 с.
4. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Астрель: АСТ: Танзиткнига, 2006. – 479 с.
5. *Филичева Т.Б.* Основы логопедии: учеб. пособие / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Балабаева Анастасия Олеговна

*студентка 2 курса магистратуры
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов*

Боровцова Лариса Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов*

Аннотация. В статье представлены нюансы формирования и становления коммуникативных компетенций у детей с общим недоразвитием речи II уровня речевого развития. Здесь также представлены приёмы коррекционного обучения таких дошкольников.

Ключевые слова: дети, дошкольники, общее недоразвитие речи, уровень речевого развития, коммуникативные компетенции.

Важность становления коммуникативной компетентности в период детства обусловлена теоретической, практической и общественной значимостью, а также нуждой в выявлении сущности и методов коррекционного воздействия, которое ориентировано на совершенствование коммуникативной компетентности у дошкольников. В настоящий момент времени, новшества в структуре образования базируются во многом на компетентностном подходе. Последний подразумевает под собой формирование образовательных условий для освоения компетенций, которые обеспечивают благоприятную адаптацию в современном социуме.

Под коммуникативной компетентностью понимается как умение быстро и точно ориентироваться в ситуации взаимодействия и общения с другими людьми, в основе которых лежит коммуникативный опыт конкретного человека. Общением является весомый элемент коммуникативной компетентности, в состав которого входит желание обогатить свою речь, сделать её более понятной и готовность осознавать смысл речи других индивидов.

Большинство специалистов в сфере психологии и дефектологии склоняются к тому, что коммуникативная компетентность – это умение определять и поддерживать контакты с иными людьми, иными словами, это внутренние ресурсы, которые нужны для формирования результативного коммуникативного действия в различных ситуациях общения и контактов с людьми [5; 6].

Коммуникативные компетентности имеют несколько вариаций, которые в свою очередь группируются по некоторым обобщающим параметрам, а именно:

- по качеству: продуктивная и репродуктивная, первичная и вторичная;
- по широте: обобщённая и профессиональная;
- по некоторым особенностям: компетентность слушания и высказывания.

Вышеуказанные компетентности состоят из специфик личности каждого конкретного индивида, в частности, это: творческая мыслительная активность, культура речевого действия, культура самокоординации на общение и психоэмоциональная

регуляция собственного настроения и состояния, культура жестикulations и пластики, культура восприятия коммуникаций партнёров по общению, а также культура эмоций.

Коммуникативная компетентность создаётся благодаря человеческому опыту взаимодействия и из его личностных навыков и параметров. Сами по себе коммуникативные компетентности – это своеобразный, обобщённый, выражаясь современным языком «прокаченный скилл», который с возрастом совершенствуется, поскольку люди попадают в новое окружение, знакомятся новыми словами и словесными оборотами, а также постигают культуру языка и речи.

К слову, здесь важно отметить один немаловажный факт: коммуникативная компетентность и коммуникативные навыки – это разные вещи. Навык коммуникации – это, по сути, умение вести речь, начать и закончить её. Навык коммуникаций с другими людьми может изобиловать и жаргонными оборотами, а также и совершенно примитивными словами, например, «А кофету дашь?», «Лыбу дай». Здесь определённо есть речь, но какая? Конечно, человек не обратится с первым вопросом к начальнику или лицу, которое старше его самого, а вот к сверстнику из одной компании или родителю – вполне.

Опять же, технически это коммуникация? Да, а почему нет?

Коммуникативные компетентности же подразумевают более широкий угол восприятия. Во-первых, человек сразу же начинает социально-психологически прогнозировать коммуникативную ситуацию, то есть он заранее предполагает форму речи – а монолог или диалог, общение с одним человеком, несколькими или группой людей, формальное или неформальное общение, можно ли использовать более простые словесные или требуется оперирование терминами.

Более того, речь имеет свои особенности и формы. Например, человек стоит перед аудиторией и рассказывает о нюансах работы дефектолога, ему задают вопросы, иными словами, здесь монолог плавно перешёл в форму диалога, возможно даже из формального он стал более неформальным, в зависимости от аудитории слушателей. Это говорит о том, что человеку нужно уметь базироваться на разнообразии коммуникативных ситуаций, а также осуществлять социально-психологическое управление механизмами коммуникаций.

Среди коммуникативных навыков дифференцируются следующие:

1. Речевые навыки.
2. Общественно-психологические умения.
3. Психологические навыки.
4. Навык применения в коммуникациях речевого этикета согласно с опорой на конкретную коммуникативную ситуацию.
5. Использование невербальных инструментов общения.
6. Навык общения в разнообразных организационно-коммуникативных конфигурациях политической деятельности.
7. Навык взаимодействия на уровне диалога.

Если основываться на образовательных стандартах, то можно выделить ряд следующих индексов коммуникативной компетентности: нужда детей в общении с взрослыми и сверстниками; наличие вербальных и невербальных инструментов коммуникаций; адекватное отношение к процессу партнёрства; направленность на партнёра по коммуникациям; навык слушания собеседников.

У дошкольников с различного рода речевыми аномалиями, в частности, с общим недоразвитием речи II уровня речевого развития, минимизирована активность, что в свою очередь не помогает развитию речи, а также мыслительной и познавательной активности, препятствует освоению знаниями, негативно сказывается на личностном

развитии и поведении детей. Всё это весьма усложняет процесс развития коммуникативной компетентности дошкольников.

Многие специалисты отмечают, что у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня речевого развития на фоне структурных аномалий речи серьёзно притормаживается развитие психических процессов, или же они остаются на крайне низком уровне. Недоразвитость коммуникативных умений ведёт к слабому и неполноценному процессу общения с другими индивидами. Если слабо развита речь и коммуникативные навыки, то и речемыслительная и познавательная активность не будут находиться на высоком уровне развития. Кроме того, всё это существенным образом препятствует овладению знаниями, накоплению коммуникативного опыта, который в свою очередь определяет уровень коммуникативной активности [3].

Коммуникативная компетентность у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня речевого развития рассматривается в разрезе общности знаний и навыков, которые обуславливают продуктивность протекания коммуникативных механизмов с вниманием на особенности протекания речевой аномалии, которая включает в себя влияние на мотивационную сферу, а также нормы координации коммуникативного поведения ребёнка и инструментов его коррекции.

Коммуникативные компетентности вышеуказанной категории детей обладают внутренними и внешними параметрами. К внешним можно отнести: коммуникации со взрослыми, становление коммуникативных умений, становление мотивационной включённости в речь. Внутренние состоят из: развития произвольной координации сенсомоторной активности, уровня вербально-логических элементов познания, становление речевой и языковой компетентности детей.

У детей с ОНР II уровня речевого развития есть хорошие предпосылки к освоению мыслительных операций, однако они существенным образом отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом усваивают мыслительные механики [2].

В зависимости от степени развитости коммуникативных умений дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня речевого развития можно разделить на три категории:

1. К первой группе относятся дети, которые не показывают переживания речевой аномалии. Они взаимодействуют со взрослым окружением и сверстниками, часто применяют при этом невербальные инструменты коммуникаций, зачастую обращаются друг к другу с вопросами, а также иногда комментируют высказывания собеседника и способны сказать побуждающие фразы;

2. Дети из второй категории не желают особо общаться с окружающими, на вопросы отвечают односложно, не любят моментов, где нужно разговаривать, в игре они крайне часто прибегают к невербальным средствам коммуникаций, а также демонстрируют умеренные переживания патологии;

3. Третья категория – это дети с речевым негативизмом, который можно проследить в отказе от ведения разговора и общей замкнутости. Дошкольники данной группы могут проявлять агрессию и демонстрировать заниженную самооценку. Дети не желают вовлекаться в разговор со взрослыми или сверстниками. Они почти не проявляют инициативность, предпочитают вступать в контакт со взрослыми, а не с другими детьми. Дошкольники с общим недоразвитием речи II уровня речевого развития предпочитают действовать молча, зачастую не акцентируют внимание на невербальном контексте ситуации. По этой причине могут возникнуть конфликтные ситуации [4].

Для развития коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня речевого развития необходимы следующие нюансы: общественная ситуация развитие ребёнка, совместная работа, обучение.

Исходя из всего вышеуказанного, напрашивается логичный вывод: у детей с общим недоразвитием речи II уровня речевого развития деформации затрагивают все элементы коммуникативной компетентности: у них ниже словарный запас, чем у дошкольников с нормальным развитием, наблюдаются патологии фонематического восприятия, присутствие развёрнутой фразовой речи с компонентами недоразвития лексики, грамматики, а также слабая речевая активность, минимизация потребности в общении, отсутствие сформированности умений коммуницировать с окружающими, слабая заинтересованность или её отсутствие в контактах, отсутствие навыка ориентироваться в ситуации общения [1].

У дошкольников данной категории слабо развиты процессы познания, которые имеют тесную взаимосвязь с речевой деятельностью. Кроме того, у них присутствуют дефекты общей и мелкой моторики. Все вышеуказанные проблемные стороны не преодолеваются по «взмаху волшебной палочки», здесь нужна целенаправленная постоянная коррекционная работа. Только специалист может помочь ребёнку преодолеть недуг и адаптироваться в социуме.

Список литературы

1. *Алтухова Т.А.* Развитие диалогического общения у дошкольников с общим недоразвитием речи в контексте коммуникативно-деятельностного подхода / Т.А. Алтухова, К.Е. Панасенко, Л.В. Шинкарева // Перспективы науки и образования. – 2020. - №2 (44). – С. 366-381.
2. *Карюгина А.И.* Исследование коммуникативных умений у детей младшего дошкольного возраста с I и II уровнем общего недоразвития речи / А.И. Карюгина, Н.А. Ухина // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2021. - №1 (109). – С. 105-109.
3. *Крутина О.В.* Театрализованные игры как средство развития коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи II уровня // Преемственность в образовании. – 2019. - №23 (10). – С. 422-425.
4. *Куцеева Е.Л.* Формирование речевого общения старших дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности / Е.Л. Куцеева, Ю.А. Вострикова // Современные наукоёмкие технологии. – 2022. - №3. – С. 147-152.
5. *Скоркина К.А.* Мультипликация как средство коррекции коммуникативно-речевых нарушений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / К.А. Скоркина, И.А. Ахметшина // Студенческие научные достижения: сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: Издательство «Наука и Просвещение», 2019. – С. 277-280.
6. *Хохрякова Т.И.* Особенности формирования коммуникативной компетентности у дошкольников с ОНР // Аллея науки. – 2021. - №10 (61). – С. 811-816.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Батушкина Татьяна Николаевна

студентка I курса магистратуры педагогического института

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет

имени Г.Р. Державина»

г. Тамбов

Андреева Алена Алексеевна
кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов

Аннотация. В статье анализируется понятие интеллектуальной готовности к школьному обучению, рассматриваются информационно-коммуникационные технологии как средство формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: интеллектуальная готовность к школьному обучению, дети с расстройствами аутистического спектра, информационно-коммуникационные технологии.

Ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игра, в школьном возрасте – обучение. Переход ребенка от дошкольного периода к школьному является важным этапом в развитии личности ребенка, требующем готовности, как психологической, так и интеллектуальной. Интеллектуальная готовность к школе, по мнению И.И. Игнатович определяется уровнем развития основных познавательных процессов и регуляторных функций, которые обеспечивают эффективную деятельность в школе [4].

В работе Р.М. Айсинной, А.А. Нестеровой, А.С. Брыковой отмечено, что расстройства аутистического спектра (РАС) являются сложной, неоднородной категорией. Симптомы и уровень способностей детей при данной дизонтогении встречается в разнообразных комбинациях и степенях тяжести нарушений, но при этом, имеются общие проявления, присущие искаженному развитию детей с РАС [2].

На современном этапе, развитие информационных технологий дает новые возможности для организации занятий с детьми с особыми образовательными потребностями, в том числе, для детей с РАС. Известно, дети с РАС отличаются особым, присущим только им восприятием речевых конструкций и оборотов, из чего следует необходимость использовать в работе с этими детьми визуальную поддержку и опору на зрительный анализатор. В своей работе А.М. Беляева отмечает: «использование современных информационных технологий дает возможность визуализации учебного материала, позволяет многократно возвращаться к изучаемой информации, позволяет сравнивать предыдущий и текущий материал, чем обеспечивает четкое понимание темы» [3, с.78].

Нами были обследованы 8 детей с РАС 6-7 лет, посещающих отделение по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с ослабленным здоровьем МКУ «Центр предоставления дополнительных мер социальной помощи отдельным категориям граждан» города Тамбова. Целью диагностики было выявить уровень сформированности интеллектуальной готовности к школьному обучению. После диагностики был выявлен недостаточный для успешного обучения в школе уровень развития мышления, внимания, памяти, речи и коммуникативных навыков, а также моторики и графомоторных навыков, из чего следует, что этим детям необходимы специальные занятия по развитию интеллектуальной готовности к школьному обучению.

Разработанная нами система занятий по развитию интеллектуальной готовности детей с РАС к школьному обучению включает в себя использование интерактивного комплекса «Играй и развивайся», а также приложений, установленных на планшетах для проведения индивидуальных занятий по подготовке к школьному обучению детей с

РАС. Использование данного интерактивно-коммуникационного оборудования соответствует необходимому условию максимальной визуализации процесса обучения детей с РАС. Применение данного оборудования позволяет создать специальные условия для развития психических процессов (мышления, памяти, внимания), процессов саморегуляции поведения, а также способствует развитию координации движений, развитию мелкой моторики и графомоторных навыков, развитию речи и коммуникативных навыков детей, т.е. необходимых компонентов интеллектуальной готовности к школьному обучению.

Для детей с РАС, обследованных нами, характерна наглядно-действенная форма мышления, им свойственно механически оперировать предметами, без установления логических связей, а в формировании и развитии логического мышления они испытывают трудности, им сложно обобщать, классифицировать, переносить навыки из одной ситуации в другую. Чтобы способствовать развитию логического мышления, в системе занятий используются игры интерактивного комплекса «Играй и развивайся», игры на классификацию предметов по цветам «Урожай». В данной игре, ребенку предлагается разложить овощи и фрукты в соответствующие по цвету емкости: красные – в красную, желтые – в желтую, зеленые – в зеленую. Так как данная интерактивная система построена с использованием бесконтактного игрового контролера Kinect, то ребенок, находясь в вертикальном положении перед экраном, может передвигать предметы на экране движением своих рук.

Для развития логического мышления используется игра «Найди по описанию». На экране изображены несколько овощей или фруктов. Ребенку предлагается выбрать один фрукт или овощ по заданному признаку (по цвету или форме). Еще одной игрой, направленной на развитие мышления служит игра «Одевайка-ка», в которой, ребенок на экране видит свое видеоизображение, а по бокам экрана расположены иллюстрации времен года (зима, лето, осень, весна). В верхней части экрана расположены предметы одежды - варианты ответа. Ребенку нужно определить, в какое время года какую вещь он может надеть, если он выбирает правильно, то эта одежда «надевается» на видеоизображение ребенка.

Память детей с РАС своеобразна и отличается особой избирательностью. Большинству обследованных нами детей с РАС свойственно механическое запоминание и воспроизведение информации и чаще всего недоступно смысловое запоминание, с установлением логических связей и пониманием смысла. Для развития произвольной памяти в системе занятий используется серия игр: «Запоминай-ка», суть игр заключается в том, что на экране появляется изображение 5 предметов (животных, геометрических фигур, предметов одежды, продуктов), картинка предъясвляется в течение 10 секунд. Затем картинки перемешиваются. Ребенку нужно расположить их том же порядке, в каком они были изначально. Тематика данной игры подбирается индивидуально, с учетом интересов ребенка, постепенно расширяя их границы, также данная игра содержит ряд подсказок (визуальных и звуковых), а также звуковое поощрение, в случае правильного ответа.

Большая часть детей с РАС имеют нарушения эмоциональной сферы и коммуникативных способностей. Как отмечает А.А. Андреева: «непонимание эмоций окружающих и неумение выражать свои приводит в целом к непониманию ситуации общения и трудностям самого процесса общения» [1, с. 278].

Нарушения эмоциональной сферы и коммуникативных способностей были выявлены у обследованных нами детей с РАС. Для развития способности распознавания и выражения эмоций в системе занятий используется приложение «Эмоции. Аутизм», установленное на планшет. Данное приложение позволяет сделать и загрузить фото ребенка в приложение. Далее, начинается обучение ребенка выражать эмоции с

помощью мимики. В данном приложении также есть раздел, направленный на угадывание ребенком эмоций и раздел, где дети могут попрактиковаться показывать определенную эмоцию, видя свое видеоизображение на экране планшета. Изображение фиксируется, и специальная программа оценивает его. Если выражение лица соответствует заданной эмоции, то ребенок получает визуальное подкрепление, если же эмоция показана неправильно, то ребенок получает подсказку, что ему нужно сделать для успешного выполнения задания.

Говоря об интеллектуальной готовности к школьному обучению, особого внимания требует развитие речи детей с РАС. При общем нарушении коммуникативной функции, нарушения речи у детей РАС, проходивших обследование в нашем отделении, проявляются в разной степени, но практически всем свойственны эхолалии, перверзии местоимений и использование речевых штампов. Для развития компонентов речевого развития в систему занятий включена серия игр «Описательный рассказ» интерактивного комплекса «Играй и развивайся». На экран выводится изображение животного, далее ребенку нужно выбрать из предложенных вариантов правильный ответ (найти какого цвета это животное, что оно ест, затем его дом и детеныша). Варианты игры по темам «Овощи», «Фрукты», «Одежда».

Помимо этого, для расширения словарного запаса детей с РАС, а также для формирования связной речи нами применяется приложение «Карточки», которое основано на методике Г. Домана. В приложении содержится множество тематических наборов карточек, ко многим из которых имеются короткие видеоролики, с возможностью посмотреть видеоизображение и прослушать звуки животных, транспорта, музыкальных инструментов. Помимо этого, в данном приложении есть функция «Тренировка пальчиков», которая позволяет раскрасить любую из увиденных картинок. Для некоторых детей, уже владеющими навыками чтения, в системе занятий используется особая функция соотнесения написанного слова с соответствующим изображением, что позволяет развивать понимание прочитанного.

Таким образом, дети с РАС, посещающие занятия по развитию интеллектуальной готовности к школьному обучению в нашем отделении, представляют собой весьма неоднородную группу, с различным уровнем речевого, познавательного, двигательного и социально-коммуникативного развития, поэтому, разработанная система занятий построена с учетом уровня развития, степени выраженности нарушений, а также индивидуально-типологических особенностей каждого ребенка, и в последующем, мы сможем увидеть ее эффективность, или не эффективность.

Список литературы

1. *Андреева А.А.* Формирование эмоционального отклика у дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации: Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции; под общей ред. О.Н. Усановой. – М.: Издательство НОЧУВО «Московский институт психоанализа», 2020. – С. 277-280.

2. *Айсина Р.М.* Готовность детей с РАС к образовательной инклюзии как одно из условий преодоления их социальной стигматизации / Р.М. Айсина, А.А. Нестерова, А.С. Брыкова // Международный Научно-Исследовательский Журнал. – 2018. - №11-2 (77). – С. 101-104.

3. *Беляева А.М.* Применение информационно-телекоммуникационных технологий в обучении детей с РАС // Открытая наука 2021: Сборник материалов научной конференции с международным участием. – М.: Издательство «Aegitas», 2021. – С. 76-81.

4. *Игнатович И.И.* К вопросу об интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. - №7-2. – С. 90-92.

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ КОМАНДНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Баширова Александра Андреевна

*студентка 2 курса магистратуры факультета иностранных языков
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Ежова Татьяна Владимировна

*доктор педагогических наук, профессор кафедры романо-германской филологии
и методики преподавания иностранного языка
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Аннотация. В статье представлен анализ понятия «командное взаимодействие», представлены принципы командного взаимодействия, раскрыты особенности групповой формы организации учебной деятельности на уроках иностранного языка в школе, названы личностные качества, необходимые для работы в команде.

Ключевые слова: командное взаимодействие, умение работать в команде, обучение иностранному языку, принципы командного взаимодействия.

В настоящее время система образования решает важную задачу подготовки учащихся к жизнедеятельности в быстро меняющемся мире. В связи с трансформацией задач, которые стоят перед системой образования, необходимо искать новые подходы к организации образовательного процесса и учебной деятельности. В современной парадигме образования на первом месте находится личность обучающегося, особо значимыми являются теперь не только предметные, но и личностные образовательные результаты. Поиск новых подходов находит отражение в федеральных государственных образовательных стандартах (далее – ФГОС) нового поколения.

Современные условия развития общества диктуют необходимость формирования у учащихся умений командного взаимодействия. В ФГОС основного общего образования закреплена необходимость овладения обучающимися универсальными учебными коммуникативными действиями: «понимать и использовать преимущества командной и индивидуальной работы при решении конкретной проблемы, обосновывать необходимость применения групповых форм взаимодействия при решении поставленной задачи; принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по её достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы» [6, с. 50].

В процессе преподавания учитель использует разные формы организации учебной деятельности: фронтальную, индивидуальную, парную и групповую. Тем не менее, из всей разновидности форм чаще всего применяется фронтальная и индивидуальная работа и реже – работа в парах. Работа в малых группах используется совсем редко. Возможно, это обусловлено трудоемким процессом подготовки, затратой

усилий преподавателя на организацию такой работы и необходимостью подготовки учащихся к ее реализации. В то же время работа в малых группах имеет большое значение как для овладения языком, так и для выработки социальных навыков коммуникации и взаимодействия между участниками команды. Данный вид работы требует достаточного языкового уровня, психологической готовности к сотрудничеству и определенных усилий со стороны учителя. Роль преподавателя меняется, теперь он не транслирует знания, а становится помощником, консультантом, тьютором. Ключевая характеристика командной или групповой работы – обучение в сотрудничестве. Данная концепция представляет собой использование малых групп учеников в реальном или виртуальном классе. Структура учебных заданий такая, что все участники команды оказываются взаимосвязанными и взаимозависимыми, но при этом у них не исключается самостоятельность в усвоении материала и решении задач [7, с. 140].

Организация совместной работы в командах создает условия для развития у школьников таких личностных качеств, как инициативность, коммуникабельность, сопереживание, творческое начало, терпимость к различным позициям и взглядам и ответственность за результаты совместной работы. Творческий человек способен генерировать нестандартные, совершенно новые решения в различных ситуациях, он изобретает и воплощает в жизнь свежие идеи. Терпимость, взаимоуважение и сопереживание определяют залог успешных отношений в группе и способствуют общему прогрессу.

Инициативность является одним из самых социально значимых качеств личности в условиях командного взаимодействия, инициативные люди с легкостью вливаются в коллектив, высказывают собственное мнение и привносят интересные идеи, коллектив чаще всего заинтересован в общении с такими людьми. Ответственный человек не боится признать свои неудачи и не боится ошибиться. Он понимает, что в ответе не только за себя, но и за всех членов команды. Умение работать в команде подразумевает готовность к сознательному взаимодействию между участниками образовательного процесса [3, с. 159].

Командное взаимодействие – особый тип взаимоотношений, основанный на личностном принятии друг друга, взаимном уважении и признании, высоком уровне мотивации, общих групповых ценностях и разностороннем деловом сотрудничестве, характерном для членов команды [2, с. 37].

Командное взаимодействие включает в себя две группы умений, связанных с личностными качествами учащихся и являющихся обязательными для работы в команде: умение сотрудничать с людьми и умение работать над собой. Умение работать с людьми включает в себя такие личностные качества обучающихся, как целеустремленность, эмпатию, коммуникабельность. Умение работать над собой подразумевает инициативность, предприимчивость и стремление саморазвиваться. Данные умения многофункциональны, универсальны и формируются на основе личного потенциала учащегося.

Согласно концепции Э. Деминг, существует четыре этапа становления команды: формирование, штурм, нормализация и представление. Чтобы группа независимых индивидуальностей стала командой, ей нужно пройти через каждый из этапов. У любой команды бывают взлеты и падения, и их длительность зависит от скорости развития команды и преодоления препятствий. Осведомленность о существовании основных этапов, через которые проходит команда, должна избавить членов команды от сомнений по поводу успеха в их деятельности. Участникам команды следует знать, что подобные перемены являются естественными, и не задаваться вопросом, достигнет ли команда в конечном счете успеха [5, с. 16].

С.Л. Ахметова отмечает, что эффективность развития командного взаимодействия учеников обеспечивается психолого-педагогическим изучением личностных особенностей каждого учащегося и анализом его оценочных суждений о группе, о себе в группе; предполагает организацию постепенно усложняющихся видов командного взаимодействия, построенного на гибком применении методов групповой работы, которые обеспечивают успех каждого участника команды и общий успех и активным использованием интерактивных технологий организации образовательного процесса на уроках [1, с. 121].

Командное взаимодействие развивает у учащихся разные навыки, которые пригодятся им не только в классе или на уроках, но и в дальнейшей жизни. К таким навыкам можно отнести: умение говорить, умение слушать, веру в себя, поддержку и получение удовольствия от процесса. Так как участники в группе презентуют свои идеи, озвучивают логические заключения, делятся своим мнением между собой, им важно говорить и уметь доносить главную мысль до своей команды. Умение слушать – это сложный коммуникационный процесс, без которого невозможно построить диалог. Когда учащиеся понимают, что их мнение важно, их голос уважаем и значим, их уверенность растет. Зная, что участники команды слышат их и понимают, ученики чувствуют свою значимость. В процессе командного взаимодействия проще мотивировать участников. Даже самые застенчивые и скромные дети включаются в работу, чтобы добиться совместного результата. Сотрудничая между собой в команде, дети чувствуют свою принадлежность к ней, они заботятся и поддерживают друг друга. Если учащиеся умеют аргументировать свое мнение, слышать позицию другого члена команды, оказывают взаимную помощь,веряют в свои силы, то во время командного взаимодействия они получают удовольствие от процесса. Они полностью включены в работу.

Анализ научной литературы по проблеме развития умений командного взаимодействия позволил выделить следующие принципы развития данных умений:

- принцип результативности – в результате действия данного принципа в команде учащихся достигается предварительно намеченный результат;
- принцип эффективности заключается в том, что намеченный результат достигается с наименьшими усилиями и в кратчайший срок;
- принцип объективной ориентированности: учебно-познавательная деятельность в команде должна быть представлена как изучение какого-либо предметного многообразия;
- принцип личностной ориентированности заключается в выражении участником определенной позиции в группе и его выступления как личности;
- принцип индивидуальности состоит в том, что итогом должно быть развитие участника как индивидуума посредством работы в команде;
- принцип индивидуализации заключается в построении работы и взаимодействия в команде с учетом индивидуально-типологических качеств участников как личности, индивида, субъекта и индивидуальности;
- принцип рефлексивности: члены команды анализируют самих себя, свои знания, ценностные ориентации, способности;
- принцип гармоничности: создание гармоничных условий, способствующих достижению общего эффекта – формированию учащегося в качестве индивида, личности, субъекта, индивидуальности [5, с. 36].

Практический опыт использования командной работы в школе в старших классах на практике позволил сделать вывод о том, что метод проектов является наиболее эффективным методом в развитии умений командного взаимодействия старшеклассников. В старших классах МОАУ «Лицей №1» г. Оренбурга был реализован

проект по страноведению. Учащиеся выступили с презентациями, где в небольших группах представили свои проекты «Визитная карточка Парижа» и рассказали о достопримечательностях города, создали собственный туристический маршрут.

Цель данного проекта заключилась в том, чтобы систематизировать знания обучающихся в области страноведения. Для учителя было важно мотивировать школьников к изучению французского языка, увлечь их процессом, создать творческую атмосферу и проконтролировать, чтобы каждый принял участие в работе.

Результаты реализации проекта «Визитная карточка Парижа» позволяют сделать вывод о том, что у обучающихся были сформированы умения командного взаимодействия, а именно: ученики 10-х классов научились слушать друг друга, взаимодействовать между собой, видеть общую цель и находить область соприкосновения общего запланированного результата и личных амбиций, находить компромисс, продемонстрировать свой творческий потенциал, оказывать помощь членам команды и поддерживать друг друга в сложной ситуации.

Можно назвать следующие положительные моменты реализации проекта:

- успевающие ученики помогали отстающим, формировали отношения взаимопомощи и сотрудничества;
- изменился психологический климат в классе;
- ученики преодолели страх говорения на иностранном языке;
- научились презентовать проанализированную информацию;
- у обучающихся повысилось чувство ответственности, так как общий успех команды зависел от усилий каждого участника.

Список литературы

1. *Ахметова С.Л.* Условия формирования навыков командного взаимодействия у студентов педагогического колледжа / С.Л. Ахметова, Н.М. Гумирова // Профессионально-педагогическое образование. – 2014. - №2 (48). – С. 119-123.
2. *Кабанов М.М.* Командное взаимодействие в управленческой психологии / Психология и педагогика служебной деятельности. – 2020. - №1. – С. 36-38.
3. *Ковтун Г.В.* Команда как форма взаимодействия в различных сферах деятельности // Теория и практика общественного развития. – 2012. - №8. – С. 159-162.
4. *Николаева А.Д.* Формирование командной компетенции студентов на занятиях по иностранному языку / А.Д. Николаева, А.Д. Малышева // Педагогические науки. – 2017. - №5 (79). – С. 102-108.
5. *Плотникова Н.Ф.* Командный подход в обучении: учеб. пособие. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – 96 с.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.05.2021 г. №287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 10.05.2022).
7. *Шайхутдинова Х.А.* Работа в малых группах как эффективное средство развития коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка // Вестник Самарского технологического университета. – 2019. - №1. – С. 139-165.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Белявцева Марина Алетдиновна

*студентка 2 курса факультета заочного и дистанционного образования
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
г. Ставрополь*

Никабадзе Ольга Сергеевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей
и практической психологии, социальной работы
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
г. Ставрополь*

Аннотация. В настоящее время наблюдаются большие успехи в изучении одной из самых актуальных проблем психологии – синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Актуальность проблемы характеризуется высокой частотой данного синдрома среди детей младшего школьного возраста и его большой социальной значимостью. При поступлении ребенка в школу, когда, как правило, проявляется школьная дезадаптация и неуспеваемость, синдрому дефицита внимания и гиперактивности отводится значимое внимание. Обосновывается это тем, что именно раннее диагностирование и коррекционная работа должны быть ориентированы именно на этот возраст, так как компенсаторные возможности мозга велики, что может дать возможность предотвращения формирования стойких патологических проявлений.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности, дети младшего школьного возраста, импульсивность, образовательный процесс.

Огромное количество информации, высокий темп роста жизни обуславливают увеличение объема знаний, которые в свою очередь необходимы современному человеку. Значительное влияние оказали происходящие изменения в обществе и на развитие детей, характеризующиеся новыми требованиями к системе образования в целом. Образовательные учреждения призваны создать необходимые условия для интеллектуального, творческого, эмоционального и физического развития способностей ребенка. Однако одной из ведущих проблем общества в настоящее время, спровоцированной неблагоприятным воздействием социально-экономических, экологических и школьных факторов, является ухудшение здоровья детей. По статистическим данным различных специалистов отклонения в физическом и психическом развитии наблюдается у 90% детей, среди которых синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) занимает одно из ведущих мест.

Данный синдром является одним из относительно новых диагнозов, классифицирующий детей со значительными проблемами в сфере импульсивности, внимания и чрезмерной активностью. Дети с СДВГ составляют гетерогенную группу, отражающую значительную вариабельность в степени выраженности и в ситуациональном размахе симптомов. Данное расстройство можно охарактеризовать как одно из самых распространенных нарушений психического здоровья ребенка, являющееся наиболее частой причиной обращения родителей к специалистам в области психического здоровья [1, с. 8].

На сегодняшний день проблемы, связанные с изучением феномена СДВГ, являются актуальными. Так как, пожалуй, ни одна форма пограничных психических состояний у детей не способна соперничать с распространенностью данного синдрома.

В России проведено два скрининговых исследования по распространенности синдрома: в Москве синдром диагностирован у 28% детей, во Владимире – у 21%. (И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова, Е.П. Ларионов).

Согласно Е.Л. Григоренко, Т.М. Марютиной синдром дефицита внимания и гиперактивности представляет собой хроническое расстройство поведения в детском возрасте, среди клинических проявлений которого называются двигательное беспокойство, импульсивность, невозможность сконцентрироваться. Синдром дефицита внимания и гиперактивности представляет собой наиболее распространенную форму хронических нейроповеденческих расстройств детского возраста (Н.Н. Заваденко).

Синдром дефицита внимания и гиперактивности включен в основные системы диагностики и классификации психических расстройств – Женевской «Международной классификации болезней», в ее десятой редакции (МКБ-10) (1994) и американском «Руководстве по диагностике и статистике психических расстройств» (DSM-IV) (1994). Несмотря на многочисленные исследования, посвященные изучению причин возникновения СДВГ, единого мнения по этому вопросу до настоящего времени не существует. (З. Тржесоглава, 1986; D.P. Cantwell, 1996; S. Sandler, 1996; F.X. Castellanos, 1997; Л.А. Ясюкова, 1997; Н.В. Михайличенко, 2001; И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова, 2002; М.Г. Узбеков, 2006).

Интерес и сложность проблемы заключается в том, что она является комплексной: медицинской, психологической и педагогической. В 1980 году в третьем издании Американской психиатрической ассоциации «Диагностическое и статистическое руководство психических нарушений» был впервые представлен термин «attention deficit)» (дефицит внимания), который заменил термины «легкая дисфункция мозга», «минимальная мозговая дисфункция», «гиперактивность» и другие. Основопологающим симптомом, характеризующим синдром, стало «нарушение внимания». Обосновывалось это тем, что нарушение внимания наблюдается у всех детей с данным синдромом, а повышенная двигательная деятельность не всегда. Помимо нарушения внимания, выделяется также несоответствующее норме поведение ребенка.

Дети с СДВГ имеют значительные затруднения в постоянстве волевых усилий или устойчивости внимания (сосредоточенность на деятельности). Для детей сложны те ситуации, которые требуют устойчивого внимания в процессе выполнения скучных, надоедливых, повторяющихся заданий, таких как самостоятельное выполнение школьных и домашних работ, а также тяжелых и неприятных заданий. При наличии заинтересованности у ребенка при выполнении дополнительных заданий показатели устойчивости внимания детей с СДВГ не имеют отличий от таковых показателей у нормальных детей.

Родители и учителя часто описывают проблемы внимания следующим образом: «не может завершить начатые задания», «внимательно не слушает», «мечтает», «часто отвлекается», «не может самостоятельно выполнять задания», «не завершив одного задания, переключается на другое», «требует большего руководства», «теряет вещи».

Клиническая картина характеризует этих детей как быстро реагирующих на ситуации, не дожидаящихся указаний и инструкций, позволяющих выполнять задание, а также неадекватно оценивающих требования задания. Результатом такого поведения является их небрежность, невнимательность, беспечность и легкомысленность. Такие дети зачастую не в состоянии понять потенциально негативные разрушительные последствия, которые могут быть связаны с определенными ситуациями или их поступками. Для них становится проблематичным ожидание своей очереди в игре или в

команде. Устная речь их часто является нескромной, несдержанной, неосторожной. Преждевременные ответы на вопросы и прерывание разговоров других для них обычное явление. Именно поэтому впечатления, которые такие дети производят на социальное окружение, очень часто истолковываются как незрелость, безответственность и чрезмерная грубость.

У детей с СДВГ всегда страдает мотивационная сторона деятельности. Такому ребенку не хватает побуждений, чтобы начать деятельность или ее продолжить. Он должен быть чем-то очень заинтересован, чтобы заниматься этим довольно долго и продуктивно [2, с. 188].

Школа выдвигает по отношению к ребенку существенные требования. Ему необходимо вписаться в коллектив класса, что требует подчинения определенным условиям. В процессе взаимоотношения с одним-двумя партнерами у ребенка еще как-то получается следовать простым правилам, чего нельзя сказать о большой группе детей, например, в играх, требующих коллективного взаимодействия, данная задача оказывается ему не по силам.

Со времен раннего детства у школьника сохраняется аффективная лабильность и неустойчивость к фрустрации: он может плакать по пустякам, моментально приходить в состояние гнева, его настроение внезапно меняется, изливаясь в потоке непристойных, провокационных, агрессивных слов. Хроническое недовольство на фоне ощущения себя несчастным овладевает ребенком. Такое фоновое настроение скрывается за наигранной беззаботностью. Проявляемая ребенком агрессивность способствует обострению его положение в социальной среде.

Мимика и жестикауляция сверстников из-за недостаточного внимания остаются для него вне поля зрения или превратно истолковываются. Это влечет за собой ошибочные реакции, часто сопровождающиеся ругательствами, а также рукоприкладством. Такое поведение, как правило, провоцирует усугубление социальной изоляции. У такого ребенка часто отсутствует чувство страха. Импульсивность обострена настолько, что обучающийся поднимает руку еще до того, как педагог договорил, задавая свой вопрос. При этом школьникам характерно стремление дать любой ответ, пусть даже он будет неверным. Если учитель спрашивает не их, то они способны выкрикивать ответ. Если в дошкольном возрасте им не удавалось построить ни одну фигуру из конструктора до конца, то и сейчас на половине бросается любой рисунок или поделка. Такие дети очень предприимчивы: способны начать все – но ничего не заканчивают.

Будучи не способным концентрироваться на одном, ребенок предпринимает все время что-нибудь новое. Именно поэтому на уроке он не устает самые важные вещи, воспринимая учебный материал частично.

Характерно наличие постоянных проблем с успеваемостью. Некоторых детей младшего школьного возраста направляют в коррекционные классы. Хотя их интеллектуальный уровень вполне позволяет находиться в обычной начальной школе, их успеваемость все время ниже ожидаемой. Проблематичным становится переход из начальной школы в следующий класс. Несмотря на приемлемые оценки, посещение школы следующего уровня не представляется возможным, так как отношение детей к учебе и их поведение не отвечают существующим требованиям [3, с. 144].

Описанные выше симптомы обусловлены недостаточностью зрелости функций лобной коры, а именно центрального командного пункта человека, который способен провоцировать развитие расстройств различных исполнительных функций, связанных с организацией, а также регулированием собственного поведения, то есть с планированием, прогнозированием, регулированием поведения. Симптоматика гиперактивности может наблюдаться еще с самых первых дней жизни ребенка в таких

формах, как плохой сон, частые истерики, плаксивость, бодрствование очень подвижное и перевозбужденное, чувствительность к свету, шуму и к другим раздражителям.

Поведение младшего школьника среди общества находится на наиболее низкой ступени, чем возможности его интеллектуального развития. Подобное поведение часто характеризуется несоответствием ситуации, ребенок категорически отказывается признавать авторитеты.

Аспекты социально-поведенческого типа у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности имеют значительную важность, не только связанную с распространением их отрицательного влияния на ровесников, но и потому, что такие дети служат как социальный катализатор, способный повлиять на поведение других и зачастую в нежелательном направлении. Наблюдаются сложности в общении как со сверстниками, так со взрослыми. Межличностное взаимодействие с детьми с СДВГ часто можно охарактеризовать как навязчивое, чрезмерное, дезорганизованное, агрессивное, впечатлительное и эмоциональное.

Мы можем сделать вывод о том, что такие дети являются «нарушителями» размеренного, спокойного течения взаимоотношений в социуме, взаимодействия и сотрудничества, когда для самих детей это может стать составной частью совместного существования с другими людьми. У более 50% детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности имеются значительные проблемы в любых социальных отношениях с другими людьми. Учителя, родители, ровесники отмечают, что дети с СДВГ наиболее энергичные, разрушительные, навязчивые, не приспособленные к социуму, особенно это актуально для мальчиков младшего школьного возраста с СДВГ с повышенной агрессией.

На основании вышеизложенного организация психокоррекционных мероприятий для детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности лучше всего осуществлять во внеурочное время, проводить в малых группах, которые будут включать как детей с СДВГ, так детей возрастной нормы, при этом рекомендуется не акцентировать внимание на их психолого-медицинском статусе. Все это способствует созданию оптимальных условий для успешной социализации детей, а именно младшие школьники с СДВГ смогут перенять от своих ровесников эталон поведения и деятельности, а также в решении групповых задач получить психологическую поддержку. Другие же участники смогут расширить уже имеющиеся коммуникативные навыки и умения, простимулировать социальный интеллект.

Многие психологи считают, что целенаправленно подобранные игры являются наиболее эффективным, а порой единственным методом психологической коррекции поведения детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. З. Фрейд первый кто начал применять игровую терапию. Развивая его метод психологической коррекции, М. Клейн в процессе лечения детей стала применять в использовании игрушки небольших размеров, которые ребенок мог бы отождествлять с членами его семьи. Британский психоаналитик считала, что именно в свободной игре ребенок может символически выражать свои надежды, удовольствия, страхи, а также заботы и конфликты.

Занимаясь подборкой игр, особенно имеющих подвижный характер при их проведении, для гиперактивных детей, стоит обращать внимание на следующие особенности: дефицит внимания, наличие импульсивности, очень высокий уровень активности, а также отсутствие умений длительное время подчиняться коллективным правилам, выслушивать и следовать инструкции (обращать внимание на определенные, значимые детали), быструю утомляемость.

Целесообразным будет включение в психокоррекционные мероприятия таких упражнений как «Давай поговорим» (автор – Е. Лютова), «Сиамские близнецы» (автор – К. Фопель).

1. «Давай поговорим» (автор – Е. Лютова). Целью данного упражнения является развитие коммуникативных навыков и умений. Количество участников игры включает 2 детей или больше. Игра начинается со слов одного из младших школьников: «Давайте поговорим. Я бы хотел(а) стать...» (космонавтом, художником, большим). Как вы думаете, почему?». Участники высказывают свои предположения, тем самым между детьми завязывается беседа. В конце игры следует спросить о том, кем хотел бы стать ребенок, но категорически не стоит оценивать желания младшего школьника и тем более настаивать на том или ином ответе. Подобная игровая деятельность будет актуальна для неусидчивых, а также скрытных и застенчивых детей, так как в процессе игры ребенок учится не бояться общения, а именно вступать в контакт и учиться слышать другого человека [4, с. 168].

2. «Сиамские близнецы» (автор – К. Фопель). Целью является развитие коммуникативных навыков, умений согласовывать свои действия, а также развитие графических навыков. Количество детей, участвующих в игре – 2. В качестве необходимых приспособлений используются – бинт, большой лист бумаги, разноцветные восковые мелки. В процессе игровой деятельности младшие школьники разбиваются на пары, садятся близко друг к другу за стол, после чего связывается правая рука одного ребенка с левой рукой второго ребенка от локтя до кисти. Каждому дается в руку разного цвета мелок. До того, как приступить к рисованию младшие школьники могут договариваться между собой о том, что именно они будут рисовать. Время, которое дается на рисование составляет 5-6 минут. Для усложнения задания можно одному из участников игры завязать глаза, тогда «видящий» игрок должен будет руководить движениями «невидящего». На первых ступенях игры можно снять временные ограничения для того, чтобы дети смогли получить опыт работы в паре без посторонних помех. В период игровой деятельности взрослый может сопровождать действия детей младшего школьного возраста при помощи комментариев относительно необходимости договоренности в паре для достижения наиболее лучшего результата. По окончании игры с участниками стоит провести беседу о полученных ощущениях, эмоциях, которые у них возникли в процессе рисования, было ли им комфортно, что им помешало, а что помогло [4, с. 179].

Таким образом, мы понимаем, что психолого-педагогическая организация образовательного процесса для детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности может способствовать созданию благоприятных условий для снижения проявлений основного симптомокомплекса данного симптома и улучшить их школьную и личностную успешность.

Список литературы

1. Романчук О.И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей /пер. с украинского. – М.: Генезис, 2010. – С. 8.
2. Семина М.В. Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии / М.В. Семина, А.И. Чинчикова // Исследование внимание у детей СДВГ: сборник статей. – Омск, 2015. – С. 188-190.
3. Семина М.В. Сопровождение ребенка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / М.В. Семина, А.И. Чинчикова // Отечественная наука в эпоху изменений: постулаты прошлого и теории нового времени: ежемесячный журнал Национальной ассоциации ученых (НАУ). – 2015. - №2 (7). ч.8. – С. 144-146.

4. Широкова Г.А. Практикум для детского психолога / Г.А. Широкова, Е.Г. Жадько. – Ростов н/Д.: Феникс, 2011. – С. 168-179.

ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Белякова Анастасия Владиславовна

*студентка 4 курса Института дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Мусс Галина Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики
начального и дошкольного образования
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Аннотация. *Статья посвящена формированию экологических представлений у младших школьников. В статье представлены особенности младшего школьного возраста, способствующие лучшему усвоению новых знаний. Раскрыты формы урочной и внеурочной деятельности младших школьников, направленные на формирование бережного отношения к окружающей среде.*

Ключевые слова: *экологические представления, бережное отношение, младший школьник, урок, внеурочная деятельность.*

Развитие любого государства целиком и полностью зависит от активного участия в данном процессе подрастающего поколения. Формирование экологических представлений – одна из сложнейших и актуальных проблем современного общества. Основа экологических представлений закладывается еще в дошкольный период, это определяет дальнейшее развитие личности и общества в целом.

В современном мире окружающая среда отошла на последний план, что привела к катастрофическим изменениям в состоянии окружающей среды. Поэтому с ранних лет должна прививаться любовь к бережному отношению к природе, к умению охранять ее, а также мотивация к изучению и усвоению знаний об окружающей среде. Именно это объясняет необходимость формирования первоначальных представлений, необходимость ознакомить детей с общепринятыми правилами по отношению к окружающей природе, воспитания таких нравственных качеств, как доброта, милосердие, любовь к природе, формирование ценностного и бережного отношения к окружающему миру.

Большую роль в формировании первоначальных представлений об окружающей природе играет школа. Важно, чтобы и сами взрослые, т.е. родители и учителя являлись образцом для подражания детей, так как они являются ближайшим окружением ребёнка на начальных стадиях становления его личности.

Ошибки, допущенные в обучении и воспитании, могут существенно сказаться на уровне сформированности представлений об экологии у обучающихся. В связи с этим, педагогам важно осуществлять целенаправленную работу, направленную на формирование первоначального уровня представлений об экологии.

Много ученых, педагогов, писателей прошлого данная проблема не обошла стороной, среди них: Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцци, А. Дистервег. А. Я.А. Коменский и др. Это происходит и в современной России. Бобылева Л.Д. и Бобылева О.В. говорят о том, что «иногда дети ломают ветви деревьев, кустарников, разоряют птичьи гнезда и мучают животных. Объясняется это тем, что у них вовремя не был поддержан интерес к окружающей среде и на основе этого здорового интереса их не познакомили с жизнью растений и животных. Дети самостоятельно не могут объяснить многие интересующие их явления природы, а потому, если взрослые не помогут им в этом, интерес к природе угаснет» [1, с. 9].

Крупнейшие представители классической педагогики прошлых времен уделяли большое внимание влиянию тесного контакта детей с окружающей природой на развитие наблюдательности ребенка, отмечая, что всякое познание начинается с живого созерцания, то есть с непосредственных ощущений и восприятий. Я.А. Коменский считал, что «учебный эффект всякого наблюдения зависит от того, насколько мы сумеем внушить ребенку, что и для чего он должен наблюдать, и насколько нам удалось привлечь и сохранить его внимание на протяжении всего процесса обучения» [4, с. 70]. Поэтому с ранних лет должна прививаться любовь ко всему, что нас окружает, посредством наблюдения. Ребенок сможет бережно относиться к природе на основе первичных представлений.

По мнению Я.А. Коменского, «природа – является одним из основных самоценных средств развития внимательности у детей дошкольного возраста» [4, с. 86]. Поэтому при воспитании детей от младенческого до школьного возраста следует всегда помнить, что детям главным образом следует по возможности полнее и лучше знакомиться с окружающим миром. Соответственно, им нужны не сказки, а факты, наблюдения и опыты.

Многолетние исследования доказали, что младший школьный возраст – наиболее благоприятный период становления и развития личности, когда у ребенка активно развиваются навыки наблюдательности. Что указывает на необходимость ознакомления детей с основами наблюдения, воспитания таких качеств личности, как быстрота, с которой воспринимается что-либо малозаметное, воспитания ценностного и бережного отношения к явлениям окружающей природы. Младший школьный возраст – особенный этап развития ребёнка. Развитие психических функций и личности в целом происходит в рамках ведущей на данном этапе деятельности, сменяющей в этом качестве игровую деятельность, которая выступала как ведущая в дошкольный период. Вовлечение ребёнка в учебную деятельность означает начало изменений всех психических процессов и функций, которые необходимы для познания окружающего мира.

Основу для становления и формирования бережного отношения к окружающей природе младших дошкольников составляют содержание учебных предметов. В начальной школе таким предметом является окружающий мир. Он несет некоторую информацию о жизни природы, о взаимодействии человека с природой, о ее ценностных свойствах и ресурсах.

Для формирования бережного отношения к окружающей природе существуют разнообразные формы. Одной наиболее интересной и эффективной формой является внеурочная деятельность. Под внеурочной деятельностью понимается образовательная деятельность, направленная на достижение планируемых результатов освоения основных образовательных программ (личностных, метапредметных и предметных), осуществляемую в формах, отличных от урочной.

Т.Н. Гордеева утверждает, что «ребенок по своей природе пылливый исследователь и открыватель мира. Перед ним откроется чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках» [3, с. 90]. Для эффективного усвоения новых знаний, явлений

природы, фактов активно используются разные эксперименты, опыты, наблюдения, в процессе которых ребенок активизирует свое уже достаточно развитое мышление и память, благодаря чему усваивает новые знания об окружающей среде.

Если младший школьник экологически образован, то нормы и правила экологического поведения будут иметь под собой твердое основание, и станут убеждениями этого ребенка. Экологические понятия у младших школьников формируются с опорой на присущую им эмоциональную отзывчивость, любознательность и, вместе с тем, способностью овладеть определёнными теоретическими знаниями. Формирование экологических понятий у младших школьников происходит на основе расширения экологических представлений, их уточнения, иллюстрирования преобладающим большинством ярких и доступных примеров.

Классная работа содержит больше информации, а внеурочная – характерна для детей своей свободной и своеобразной формой. Как правило, в педагогической практике применяются разные формы и методы проведения уроков. Например, вызвать у детей интерес к уроку можно, сказав, что в конце они будут смотреть познавательный мультфильм про окружающий мир. Для младших школьников особенно интересны уроки-путешествия, уроки-игры, экскурсии, этические беседы, обобщающие уроки, уроки-конференции, которые дают возможность раскрыть мир природы через разнообразные виды ощущений, присущие для всего живого, дать основную информацию о неживой природе и живой природе, развить познавательные интересы. При реализации этих форм используются различные приёмы: инсценировка, чтение стихотворений, сказок, викторины, загадки, что способствует поднятию интереса к живому, пониманию гармонии и красоты природы.

Большую роль в развитии познавательного интереса имеет работа с литературой, которая включает в себя чтение сказок, беседы, просмотр и постановка кукольной театрализации. Как отмечала Л.П. Молодова «...сказка, рассказ, стихотворение, рисунок позволяет ребенку обобщить свои наблюдения в природе, получить реалистичное представление о ней, в то же время сопереживая живому» [5, с. 95]. Смена эмоционально окрашенных наблюдений с системой научных знаний, на чтение художественной литературы об увиденном, формирует у учащихся единство реального и гуманного видения живой природы. Примером природоведческих сказок могут служить, например, «Старик и сова», «На полянке» В. Бианки.

День природы – одна из интересных и познавательных форм работы по экологическому воспитанию. В этот день внимание детей нацелено на изучение природного окружения – среды обитания человека, разнообразия растительного и животного мира, при необходимости оказания практической помощи объектам природы, укреплению своего здоровья и, главное, на овладение методами изучения природы. Распространены при проведении Дней природы сюжетно-ролевые игры экологического характера, походы на природу, трудовые десанты, конкурсы самодельных плакатов в защиту природы. Во время их проведения учащиеся оказывают практическую помощь природе, например, очищают от мусора берег живописного водоёма, участвуют в очистке леса от сухостоя. Во время трудовой деятельности дети собирают интересные корни, необычные веточки, шишки и плоды, которые потом используют для всевозможных поделок, приучаются видеть и чувствовать красоту окружающей природы, учатся правилам поведения в природе.

Большую роль в экологическом воспитании так же играют обобщающие уроки, которые представляют собой заключительный этап прочного усвоения темы. Применяя их в курсе изучения предмета, можно решать проблемы систематизации и закрепления экологических знаний учащихся, развивать у учащихся способность анализировать

материал, синтезировать, сопоставлять факты и явления, рассуждать и самостоятельно делать выводы и заключения. Каждая из форм работы побуждает различные виды познавательной способности детей младшего школьного возраста: самостоятельная работа с разными источниками информации позволяет собрать фактический материал, определить сущность проблемы; игра формирует опыт принятия разумных решений, творческие способности, позволяет внести реальный вклад в изучение и сохранение местных экосистем, распространение ценных идей.

Таким образом, для формирования бережного отношения к окружающей среде у младших школьников наибольший эффект оказывают такие формы работы как день природы и обобщающие уроки, способствующие усвоению новых знаний об живой и неживой природе и формированию умения бережно относиться к окружающей среде.

Список литературы

1. *Бобылева Л.Д.* Экологическое воспитание младших школьников / Л.Д. Бобылева, О.В. Бобылева // Начальная школа. – 2003. - № 5. – С. 64-75.
2. *Бойко Л.А.* Воспитание экологической культуры детей // Начальная школа. – 2011. - №6. – С. 79-96.
3. *Гордеева Т.Н.* Экологическое образование и воспитание учащихся // Начальная школа. – 2014. - №2. – С. 75-128.
4. *Коменский Я.А.* Учитель учителей. Избранное. Материнская школа или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет (с сокращениями). – М.: Карапуз, 2008. – 288 с.
5. *Молодова Л.П.* Методика работы с детьми по экологическому воспитанию. – Минск: Асар, 2004. – 158 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Белякова Валерия Алексеевна

*студентка 4 курса факультета иностранных языков
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Костина Наталья Геннадьевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка
и методики преподавания английского языка
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Аннотация. В работе были изучены основные методики обучения чтению на уроках английского языка на ступени начального общего образования. Рассмотрены функции чтения, особенности формирования умений чтения, факторы, обеспечивающие результативность учебного процесса и упомянута важность постоянного практического подкрепления читательского опыта учащихся начальной школы.

Ключевые слова: чтение, английский язык, начальная школа, подходы, словарный запас.

Целью изучения любого языка является общение на данном языке. Общение может быть как в устной форме, так и в письменной. В процессе общения человек не только формулирует свои мысли и выражает их словами, т.е. создает речь, но и воспринимает информацию собеседника, воспринимает речь. На основании этого, речевую деятельность принято делить на продуктивную и рецептивную.

Различают четыре вида речевой деятельности. Говорение и письмо – продуктивная речевая деятельность. Аудирование и чтение, в свою очередь, – устная рецептивная. Говорение, письмо, аудирование и чтение составляют основу владения языком – родным или иностранным.

Целью обучения иностранному языку в школе согласно требованиям реализации ФГОС является формирование коммуникативной компетенции, которая в свою очередь предполагает овладение четырьмя видами речевой деятельности. Поэтому обучение чтению на иностранном языке как одному из видов речевой деятельности является необходимым условием формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Чтение является важной и неотъемлемой частью нашей жизни. Будучи автономным средством общения и познания, оно способствует активированию и улучшению мыслительных процессов, таких как внимание, память, анализ, синтез, формированию и контролю смежных речевых умений и языковых навыков, а также развивает нас духовно. Чтение представляет собой осмысление и понимание информации, выраженной в графическом виде, посредством зрительного восприятия. Развитие у обучающихся навыков чтения способствует более активному и полному формированию коммуникативной компетенции, что является одной из важнейших задач в процессе обучения. Чтение является основой для говорения, в процессе которого учащиеся реализуют свои знания [2, с. 200].

Можно выделить следующие основные функции обучения чтению на уроках английского языка на ступени начального общего образования:

- когнитивная (чтение помогает узнать что-то новое, обогатить свой жизненный опыт);
- ценностно-ориентирующая (чтение воздействует на чувства и эмоции читающего, развивая его личность и культуру);
- функция реагирования (чтение помогает найти ответ на поставленный вопрос);
- регулятивная (чтение управляет практической деятельностью индивида, помогает совершенствовать свой жизненный опыт и улучшать качество деятельности);
- коммуникативная (чтение является коммуникативной деятельностью, во время чтения осуществляется опосредованное общение с автором данного текста).

В настоящее время актуальной является проблема, состоящая в том, что многим учащимся начальной школы не хватает мотивации к чтению. Читательский опыт на родном языке можно использовать как основу для обучения чтению на уроках английского языка на ступени начального общего образования. Перенос умения чтения на родном языке на иноязычный материал не произойдет сам собой, так как, прежде всего, необходимо научиться воспринимать устную иноязычную речь, узнавать ее в звукобуквенном материале, понимать значение иноязычных слов. Учащийся, по сути, учится читать заново, по тому же принципу, по которому учился на родном языке. Таким образом, при обучении чтению на уроках английского языка на ступени начального общего образования, ученик приобретает сначала исходное умение и только при его закреплении приступает к формированию частных. Сначала школьник учится воспринимать графический материал, а уже затем осуществлять смысловую обработку текста [3, с. 46].

Методика обучения чтению включает в себя три компонента: лингвистический, психологический и методологический компоненты.

Содержание при обучении чтению на уроках английского языка на ступени начального общего образования имеет два основных компонента:

– материал на изучаемом языке, представленный в виде текста;
– умения в чтении, которые соответственно можно разделить на исходные (звукобуквенное восприятие текста) и частные (смысловая обработка и понимание текста) [1, с. 275].

Традиционно принято выделять два главных, но противоположных друг другу метода обучения школьников чтению на ступени начального образования: фонологический метод и метод чтения целых слов.

Обучение чтению, согласно фонологическому подходу, базируется на изучении алфавита и фонем, соответствующим каждой букве. Детей последовательно обучают фонетике, уделяя внимание каждой отдельной букве, ее звуковой (фонеме) и графической (графеме) оболочке. Буквы при этом изучаются так, как они представлены в алфавите, поскольку именно алфавитный принцип – это центральный принцип обучения чтению согласно данному подходу. После изучения отдельных букв дети тренируются соединять звуки и читать по слогам.

Противоположностью вышеупомянутого метода является методика чтения целых слов. Изучение отдельных звуков и букв по данной методике не предполагается, учащихся следует обучать распознавать слова, как целые единицы, причем, не разделяя их на составные компоненты. Учащимся демонстрируется слово, а также нередко демонстрируется и иллюстрация к данному слову, и учитель его произносит. Наряду с данным методом, существует метод чтения целого текста, который очень схож с методом целых слов. Существенное отличие лишь в том, что этот метод больше обращается к языковому опыту обучающегося. При обучении по данному методу ученикам предлагается текст с занимательным сюжетом и при встрече незнакомой лексической единицей им необходимо применить языковую догадку, которая предполагает умение догадаться о значении незнакомого слова с помощью контекста или иллюстраций.

Нередко при обучении чтению на английском языке применяется методика обучения чтению Jolly Phonics, разработанная учителями из Англии Сьюзан Ллойд и Сара Вёрнем. Jolly Phonics – это мультисенсорная и одновременно развлекательная методика обучения чтению. Данная методика широко применима по всему миру при обучении детей дошкольного возраста и учащихся начальных классов. Преимуществом данной методики является то, что фониксы помогают ученикам развить навык, позволяющий понять, как читать почти любое слово на английском. У учеников формируют навык находить соответствия между звуками (фонемами) и буквами, учат определять отдельные звуки букв и комбинации, чтобы составить слова. Согласно данной методике, дети изучают каждую букву не так, как она называется в алфавите, а по звуку, который эта буква представляет. Например, буквы Ii /ai/ называется /i/ как в слове pig, а не как в слове kite.

Обучение происходит в пять этапов:

1. Изучение звуков.
2. Изучение буквообразования.
3. Слияние или смешивание звуков.
4. Идентификация звуков в словах.
5. Правописание сложных слов.

В отечественной методике широко применим метод Н.А. Зайцева. Метод основан на работе с кубиками, на которых написаны, так называемые, склады. Склад представляет собой пару из согласного и гласного звука, или из согласного звука и твердого или мягкого знака, или же просто одной буквы. В результате, склад никогда не состоит более, чем из двух букв. В своей методике Зайцев не ставит своей целью научить

буквам, они выучиваются и запоминаются ненавязчиво благодаря большому количеству игр со складами.

Можно сказать, что единой универсальной методики обучения чтению на иностранном языке не может быть. Но общим может быть подход: начинать обучение с понимания букв и звуков, т.е. с фонетики. В процессе обучения чтению на уроках английского языка учащемуся недостаточно просто пройтись глазами по тексту, не вникая в его содержание и смысл. Чтобы чтение приносило пользу, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы процесс чтения и даваемые учителем установки побуждали к решению проблем.

Не существует единственно правильного метода обучения чтению, потому как каждый метод имеет свои плюсы и минусы. Однако современные исследователи-методисты не рекомендуют учить ребенка читать на иностранном языке, начиная с изучения алфавита. По мнению М.А. Столбовской, это демотивирует учащегося, так как очень тяжело воспринимать буквенный материал без опоры на знакомую устную речь. Конечно, такой подход даст определенные результаты, но материал не сохранится в памяти ребенка надолго, потому что отсутствуют мнемонические методы запоминания, и ему приходится фиксировать в голове два компонента одновременно: незнакомый буквенный символ и незнакомый звук, который он дает. Более взрослому ученику справиться с подобной задачей проще, но это не отменяет неэффективности подобного подхода и, соответственно, слабой мотивации к учебе. Отсюда следует вывод: обучение иноязычному чтению, независимо от возрастного этапа и уровня владения, всегда должно включать компонент звукобуквенного соответствия, и обязательно должна присутствовать опора на устную речь.

Существует ряд факторов, соблюдение которых гарантирует положительные результаты не только при обучении чтению, но и учебного процесса в целом:

1. Интенсификация процесса обучения, предполагающая освоения большого количества информации в единицу времени.

2. Совершенство технических навыков чтения. Тренировка технических навыков чтения, направленная на обеспечение полноценного понимания текстов, а также развития беглости чтения, необходима на всех этапах обучения чтению.

3. Адекватность обучающих упражнений.

4. Обогащение рецептивного лексического запаса. Чем богаче рецептивный лексический запас индивида, тем продуктивнее его чтение. И тем проще самостоятельно определять значение незнакомых слов, чем больше его опыт работы с иноязычными текстами.

5. Систематичность и обильность чтения. Регулярные тренировки играют важную роль в формировании и развитии частных умений чтения, таких, как контекстуальная, смысловая догадка, антиципация (предвосхищение) содержания читаемых текстов

6. Информативность чтения. Данное требование необходимо учитывать при разработке текстов, с которыми предстоит работать учащимся. Тексты должны учитывать возрастные особенности и интересы учащихся, соответствовать их уровню владения языком и чтением [4 с. 39].

Таким образом, при обучении чтению на уроках английского языка на ступени начального общего образования текст для чтения должен соответствовать возрастным особенностям учеников, их кругу интересов, содержать новую и соответствующую реалиям информацию. Чаще всего необходимо использовать тексты несложные в языковом отношении, интересные и информативные по содержанию, написанные в научно-популярном стиле. Также при работе с текстом должен был задействован принцип планомерного нарастания уровня сложности материала, так как это способствует развитию речевых умений и навыков учащихся. Соответствие уровня

сложности возрасту и способностям учащихся непременно создает ситуацию успеха, а это, в свою очередь, мотивирует его продолжать развитие не только в рамках образовательной программы, но и в течение всей жизни. Все изложенные выше условия являются основой для эффективного обучения чтению на уроках английского языка на ступени начального общего образования.

Список литературы

1. *Ляховицкий М.В.* Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1981. – 373 с.
2. *Мананникова Е.В.* Домашнее чтение как развитие коммуникативной деятельности на уроках английского языка // Евразийский научный журнал. – 2017. - №4.
3. *Тураев А.И.* Эффективные приемы обучения чтению на уроках английского языка / А.И. Тураев, И.К. Ёкубов // Academic research in educational sciences. – 2021.
4. *Яшина Т.Р.* Интерактивные методы обучения чтению на уроках английского языка в средней школе / Т.Р. Яшина, Ю.С. Чернякова // Концепт. – 2021. - №4.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Бисенгалиева Диана Муханбетовна

*студентка 4 курса Института дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Мусс Галина Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного
и начального образования
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Аннотация. В статье рассматриваются средства развития школьников с ограниченными возможностями здоровья. Раскрыта сущность понятия «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», предлагается классификация групп детей с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделяется использованию игровых технологий в процессе обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья, а также рассматриваются виды педагогических игр, целью которых является формирование формированию познавательных, личностных и творческих способностей детей.

Ключевые слова: младший школьный возраст, обучающиеся, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование, игровые технологии, игра, виды игровой деятельности.

Важными задачами российского образования являются создание условий для становления личности младшего школьника в соответствии с психолого-возрастными особенностями, а также создание инклюзивного образования, главным преимуществом которого является возможность обеспечить полноценную организацию учебных занятий, внеурочной деятельности и других видов дополнительного образования учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [7].

Рассматривая определение «учащиеся с ОВЗ», мы обратились к Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273, где обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – это «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [6].

Школьникам с ОВЗ свойственен ряд специфических особенностей: низкая познавательная активность и работоспособность, хаотичный образ мыслительных операций, ограниченный объем памяти и внимания, медлительность в выполнении учебных задач, преобладание интуитивного типа мышления, высокая отвлекаемость во время урока, а также незавершенность или частичное выполнение учебных заданий.

Характеризуя обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, важно определять их «дефект», поскольку от него зависит дальнейшее развитие и практическая деятельность учеников. Например, первичные нарушения слуха или зрения влекут за собой вторичные отклонения в развитии школьников. Вторичные отклонения носят системный характер, изменяющие всю структуру психического развития учащихся [4].

По классификации, предложенной В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым, различают следующие категории детей с ОВЗ:

- учащиеся с нарушением слуха (глухие, слабослышащие);
- слепые или слабовидящие ученики;
- школьники с нарушениями речи;
- обучающиеся с нарушениями интеллекта (умственно отсталые дети);
- дети с задержкой психического развития (ЗПР);
- ученики с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП);
- обучающиеся с нарушениями эмоционально-волевой сферы.

У обучающихся с ограниченными возможностями здоровья имеются недостатки в процессе запоминания учебного материала, сформированности интеллектуальных операций, развитии мышления, интеграционных и адаптационных способностях.

Инклюзивное образование в начальной школе направлено на овладение практическими навыками и знаниями, освоение социальных норм общества, так как учащиеся с ОВЗ в младшем школьном возрасте способны противостоять стрессу, реализовать возможности, контролировать свои поступки. Наличие игровой мотивации в процессе обучения школьников с ОВЗ является важной особенностью в образовании учеников, поскольку игровая деятельность позволяет педагогу достичь целей и задач урока [1].

Учителя и психологи считают, что использование игры, игровых приемов в обучении школьников с ОВЗ способствуют формированию личности, способности сравнивать элементы; развитию интеллекта, памяти, усидчивости; освоению окружающей действительности.

Вопросы потенциала использования игры в процессе обучения школьников нашли отражения в работах А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина. По мнению педагогов, игра – вид деятельности, связанный с усвоением опыта и моделей поведения в обществе.

Многие учёные рассуждали на тему влияния игры в процессе обучения школьников. Так, польский исследователь Шуман, дает характеристику этому понятию. Игра, по его мнению, форма активной деятельности школьника, в результате которой учащийся учится и приобретает опыт.

Педагогическая игра отличается от обычной игры содержанием учебной цели, мотивов, результатов, характеризующиеся познавательной направленностью.

Рассматривая понятие «игровые технологии», мы обратились к педагогическому словарю. Игровые технологии – дидактические системы применения различных игр, целью которых является умение решать задачи на основе выбора альтернативных вариантов.

Т.Ю. Рыжкова выделяет следующие функции игровых технологий:

- социализация школьников с ОВЗ (усвоение принятых норм в обществе);
- коммуникативная функция подразумевает освоение культуры общения;
- диагностическая функция позволяет определить отклонения от нормативного поведения;
- терапевтическая функция способствует преодолению трудностей разного уровня, возникших в других видах деятельности;
- развлекающая функция;
- функция коррекции обеспечивает положительные изменения в системе личностных показателей.

Игровая деятельность является эффективным средством для реализации функций социализации, коррекции и коммуникации, так как школьники с ОВЗ вовлечены в диалог, в систему общественных отношений, в пространственную и временную картину мира, а также получают навыки нахождения общего решения, компромисса, умения прислушиваться к мнению одноклассников, делать выводы.

Изучая научно-педагогическую литературу, можно выделить некоторые трудности, которые возникают в процессе обучения школьников с ОВЗ посредством использования игровых технологий:

1. Низкий интерес к игровой деятельности, то есть учащиеся с ОВЗ не обнаруживают потребности в игре. Ярко выражены пассивные и безразличные действия ученика, наличие внешних раздражителей отвлекают от поставленной задачи.

2. Отсутствие целевой установки, именно поэтому действия школьников не имеют осмысленного и целенаправленного характера.

3. Учащиеся с ОВЗ не способны осуществлять перенос действий с одной игры на другую, аналогичную, так как функция замещения отсутствует, поэтому школьники предпочитают играть в уже знакомые игры [3].

В процессе обучения школьники с ОВЗ преодолевают ряд трудностей с помощью игровой деятельности, комфортного психологического климата в коллективе. Играя, ученики стараются придерживаться правил, принимают участие в командных играх, получают необходимый опыт [5].

Учебные занятия важно организовывать с помощью игровых технологий и ситуаций, которые являются средством стимулирования школьника к учебной деятельности. В процессе организации урока педагогу необходимо создавать проблемные ситуации, разрешение которых возможно через введение игровой ситуации.

Рассмотрим следующие виды педагогических игр:

1. Игры-упражнения. Важной особенностью данных игр является развитие познавательного интереса, формирование пространственного представления. Например, игра «Построй дом» предусматривает решение математического примера, который записан в геометрической фигуре. Школьнику необходимо правильно решить полученный пример и придумать, кто поселиться в доме. Данное упражнение способствует закреплению пройденного материала. Также в работе с учениками с ОВЗ можно использовать такие игры-упражнения, как «Что бывает такого цвета?», «Угадайка», «Наоборот».

2. Игры-импровизации. Главной задачей игр-импровизаций – повторение игровых действий за учителей, так как учащиеся с ОВЗ не способны овладеть ими

самостоятельно. К данным играм можно отнести «Мишки в лесу», «Зайчики на лужайке».

3. Ролевые игры. Отличительной чертой игры является условие воображаемой ситуации, где ученики, играя определенные роли, учатся социализироваться в обществе. Учащиеся с большим интересом играют в «Магазин», «Школа», «Больница».

4. Игра-соревнование – совокупность дидактических игр. Организационной частью данной игры является наличие команд, между которыми проводится соревнование. Например, игра «Что? Где? Когда?», «Круглый стол», «Сильное звено» [8].

В результате изучения психолого-педагогической литературы, мы пришли к выводу, что использование игровых технологий в обучении школьников с ограниченными возможностями здоровья является неотъемлемой частью инклюзивного образования, поскольку игровая деятельность способствует закреплению навыков, формированию нравственных качеств личности, а также привлекает учеников к трудовой деятельности, коллективному труду.

Список литературы

1. *Аверин В.А.* Психология детей и подростков. – СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2008. – 121 с.
2. *Бенгардт О.А.* Роль игры в коррекционном процессе в ДОО компенсирующей и комбинированной направленности // Дошкольная педагогика. – 2018. - №4. – С. 38-41.
3. *Инденбаум Е.Л.* Взаимодействие специалистов образовательной организации в оценке успешности формирования сферы жизненной компетенции обучающихся с ОВЗ // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. - №4. – С. 9-17.
4. *Лалаева Р.И.* Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. – СПб, 1998.
5. *Матиташвили Е.Д.* Социально-педагогическая профилактика школьного буллинга в условиях инклюзии / Е.Д. Матиташвили, И.А. Ахметшина // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. Г.Ю. Лизуновой. – Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2019. – С. 305-310.
6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. - № 12. Ст. 285.
7. *Сухова Е.И.* Развитие отечественной системы инклюзивного образования детей дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья / Е.И. Сухова, С.И. Карпова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2018. - №2. – С. 29-35.
8. *Федосеева О.А.* Особенности игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью // Молодой ученый. – 2012. - №11. – С. 489-491.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Богомолова Аделина Алексеевна

*студентка 4 курса института педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск*

Спицына Оксана Александровна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития
и педагогической психологии*

*ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск*

Аннотация. В статье раскрывается решение проблемы развития толерантности в подростковом возрасте. Авторами подобраны методики диагностики толерантности, согласно описанным компонентам, а также описаны результаты диагностического исследования исходного уровня толерантности. Представлены основные структурные компоненты программы развития толерантности в подростковом возрасте, раскрыты механизмы развития толерантности подростков.

Ключевые слова: *подростковый возраст, толерантность, психологические механизмы, диагностика, развитие.*

Проблема толерантности всегда была одной из самых актуальных, но в последнее время она является наиболее значимой. Все чаще заметно увеличение количества фактов интолерантного поведения в СМИ, что является опасностью для общества. Указанной проблеме следует уделить особое внимание еще и потому что, у подростков нашего времени ярко заметны проявления интолерантности в поведении, в том числе, в межгрупповой дискриминации, также, деление на своих и чужих по различным признакам. Также, подростки не воспринимают индивидуальность другого человека.

Изучением проблемы толерантности занимались многие исследователи (А.Г. Асмолов, О.С. Ионина, Г.У. Солдатова, О.А. Спицына и др.). Толерантность является одним из центральных понятий современного общества. В настоящий момент, все институты общественной жизни трансформируются, претерпевая кризисы и ухудшение уровня жизни людей, провоцируя проблемы межличностных и межгрупповых отношений.

Развитие толерантности подростков обеспечивают не только педагоги, но и педагог-психолог.

Развивать толерантность можно в двух формах:

– аудиторная работа (проекты, беседы, дискуссии и др. Необходимо заострить внимание на том, что необходимо сразу обговаривать, что воображаемые или реальные ситуации должны относиться к повседневной жизни школьников);

– внеаудиторная работа (участие в различных конкурсах, конференциях, научных обществах, спортивных мероприятиях, волонтерство, форумы, фестивали).

Наиболее действенная в развитии толерантности подростков является тренинговая форма работы. По мнению Ю.В. Зайцевой, социально-психологический тренинг – область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении. Социально-психологический тренинг является одной из форм осуществления психокоррекционной работы, целью которой выступает межличностное исследование, личностное научение и самораскрытие участников тренинга.

В ходе тренинга значительно эффективнее решаются вопросы развития личности, успешно формируются коммуникативные навыки. Работа в группе позволяет обучающемуся анализировать социально-психологические ситуации со своей точки зрения и позиции партнера, формировать у себя навыки и умения в построении продуктивных социальных межличностных отношений так необходимых ему для

успешной адаптации в новом коллективе. В процессе тренинговой работы развивается способность к рефлексии и умение быстро и гибко реагировать на ситуацию и перестраивать свое поведение.

Однако главная задача тренинга – не просто научить подростка толерантному поведению и выработать общую установку на принятие другого, а сформировать такое качество его личности, которое можно обозначить как активная толерантность индивида.

Нами было проведено исследование на базе МКОУ «Средняя общеобразовательная школа №2» г. Шадринск Курганской области. В исследовании приняли участие обучающиеся подросткового возраста в количестве 74 человек, в возрасте от 14 до 15 лет.

Цель эмпирического исследования: определить уровень толерантности подростков.

Для изучения уровня толерантности старших школьников были подобраны следующие методики: диагностика общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко); экспресс опросник «Индекс толерантности» (О.А. Кравцова, Г.У. Солдатова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова); методика изучения толерантности детей (Доминик Де Сент Марс); методика экспертного анализа толерантности к различным социально-возрастным категориям (В.А. Ясвин, С.А. Белова).

По результатам методики диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко) большая часть школьников имеют высокий (35%) и средний (38%) уровень толерантности.

Высокий уровень проявляется в уравновешенном поведении человека, а также, в умении легко находить общий язык с различными людьми.

Средний уровень предполагает эмоциональную сдержанность, нерасторопность в каких-либо делах.

Низкий уровень (27%) коммуникативной толерантности характеризуется огромной потребностью и желанием подстраивать объект коммуникации под себя или сделать его удобным, дают категоричную или консервативную оценку собеседнику его индивидуальности.

По результатам экспресс опросника «Индекс толерантности» мы сделали такие выводы: Средний уровень является преобладающим среди подростков (57%) который характеризуется умением признавать и уважать различные отличительные черты кого-либо, но взгляд данной личности может быть стереотипным по отношению к другим. В человеке, одновременно, могут сочетаться как толерантные черты, так и интолерантные.

Высокий (23%) и низкий (20%) уровни имеют практическое равное количество подростков.

Высокий уровень предполагает, что личность признает и уважает права людей на тот образ жизни, который им симпатизирует, относится с пониманием к культурным отличиям, не смотрит на мир через стереотипы и предрассудки, проявляет повышенную чувствительность по отношению к дискриминации.

Личность с низким уровнем проявляет интолерантные установки и поведение по отношению к окружающим. С таким человеком может легко вспыхнуть конфликт. Полностью отказывается принимать и понимать отличительные черты, мнения, характеры людей. Такие люди довольно враждебны и презренны.

По результатам методики изучения толерантности детей Де Сент Марс Подростки с высоким уровнем обладают выраженными чертами толерантной личности. Высокий уровень был выявлен у 46% подростков.

Средний уровень выявлен у 36% школьников, характеризующийся проявлением как толерантных, так и интолерантных черт. Например, в одной ситуации они могут вести себя толерантно, а в другой могут проявить интолерантность.

Низкий уровень принадлежит 18% учеников. Низкий уровень проявляется в высокой интолерантности подростка и наличии у него выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям.

Также, мы определили уровни толерантности по каждой сфере жизни.

В кругу друзей у большей части подростков выражен высокий уровень толерантности, а именно у 68% учащихся.

По отношению к окружающему миру 61% подростков имеют средний уровень сплоченности. Считают, что война не всегда обязательна, все можно решить путем переговоров, с сочувствием относятся к пострадавшим от нее.

Средний уровень выявлен у 28% подростков. Чаще всего подросток лояльно относится к людям с другой верой, цветом кожи, не испытывает отвращения к людям с ограниченными возможностями здоровья, терпим к пожилым людям, но не станет терпеть неуважительного отношения к себе. В некоторых ситуациях может быть интолерантным по отношению к другому человеку.

Высокий уровень выражен у 27% подростков. Подростки с высоким уровнем выступают против войны и испытывают сочувствие к детям, пострадавшим от нее, по возможности даже помогают.

По отношению к семье выражен высокий уровень выявлен у 77% учащихся, которые толерантно относятся к своей семье толерантно.

Средний уровень преобладает у 20% подростков. Это говорит о том, что, в целом, подросток толерантно относится к своей семье, но иногда бывают моменты, когда подросток может вести себя и интолерантно.

По результатам экспертного анализа толерантности к различным социально-возрастным категориям нам удалось определить, что учащиеся практически ко всем относятся толерантно, за исключением попрошайек (85%), уголовных преступников (91%), наркоманов и алкоголиков (100%). Также, им тяжело принять людей другой религии и мигрантов. Подросткам тяжело мириться с ограничениями (70%), которые им делают взрослые.

По результатам проведенных методик мы можем подвести такой итог: из 74 обучающихся подросткового возраста 16% имеют низкий уровень толерантности, 53% имеют средний уровень и 31% подростков имеют высокий уровень толерантности.

По результатам констатирующего эксперимента нами была разработана программа по развитию межличностной толерантности в подростковом возрасте.

Цель: Развитие межличностной толерантности подростков.

Задачи:

1. Расширение знаний о толерантности и формах, способах ее проявления;
2. Развитие эмпатии по отношению к другим;
3. Развитие умения уважать достоинства другого;
4. Развитие способностей в разрешении конфликтов благоприятным способом.

Принципы развивающей программы:

- 1) Принцип единства диагностики и коррекции.
- 2) Деятельностный принцип.
- 3) Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей.
- 4) Принцип комплексности методов психологического воздействия.

Развивающая программа включает в себя четыре взаимосвязанных блока (А.А. Осипова):

1. Диагностический блок. Основная задача: Проведение комплексного обследования личности.

2. Установочный блок. Основная задача: пробуждение желания взаимодействовать, снятие тревожности, повышение уверенности в себе, формирование желания сотрудничать с психологом.

3. Развивающий блок. Основная задача: осуществление развивающего воздействия на различные характеристики личности подростка, последовательное осуществление развивающей программы.

4. Блок оценки эффективности. Основная задача: оценка эффективности психокоррекционной работы в ориентации на предполагаемый результат, или степень достижения цели психокоррекции.

Развивающие воздействия осуществлялись на основе следующих механизмов (И. Ялом):

– сообщение информации (получение участникам в ходе групповой работы разнообразных сведений о толерантности, способах ее проявления, влияния интолерантного поведения на жизнь самого подростка и его окружающих; информационный обмен между участниками группы);

– интерперсональное влияние (возможность получить новую информацию о себе за счет обратной связи интолерантных реакций, научиться новым формам толерантного поведения);

– альтруизм (возможность в процессе групповой работы оказывать бескорыстную помощь друг другу; взаимопомощь среди подростков поможет развить навыки толерантного поведения);

– развитие техники межличностного общения. возможность развивать свои коммуникативные навыки толерантного поведения через реализацию совместной со сверстниками деятельности.

Развивающая работа показала нам эффективность представленных механизмов, которые реализовывались за счет коммуникативных игр, ролевого моделирования, просвещения, релаксационного метода, мозгового штурма и дискуссии. Ребята активно включались в работу, применяя полученные знания, умения и навыки на предыдущих занятиях.

Для завершения исследования нами будет проводиться повторное тестирование, которое покажет нам, динамику показателей толерантности подростков, участвовавших и не участвовавших в тренинге.

Список литературы

1. *Биджиев А.К.* Формирование толерантного отношения старшеклассников к сверстникам в поликультурной образовательной среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.01. – Карачаевск, 2009. – 26 с.

2. *Буравлева Н.А.* Развитие толерантности у подростков в условиях объединения дополнительного образования // Вестник томского государственного педагогического университета. – 2012. - №6. – С. 214-218.

3. *Быкова Е.А.* Технология составления коррекционно-развивающих программ: учеб.-метод. пособие. – Шадринск: ШГПУ, 2019. – 208 с.

ПРЕДИКАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Болотина Мария Анатольевна

*студентка 3 курса психолого-педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Ахметшина Ирина Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой общей и социальной педагогики
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

***Аннотация.** В настоящее время в логопедии наблюдается дефицит методик по формированию предикативной лексики у обучающихся с общим недоразвитием речи и недостаток комплексных методик по ее исследованию. В имеющихся диагностических методиках в состав лексико-грамматического строя предполагается диагностика предикативной лексики. Однако, важным для изучения особенностей речи детей с общим недоразвитием речи является и изучение предикативной функции.*

***Ключевые слова:** дошкольник, логопед, речь, общее недоразвитие речи, глагольная лексика, предикативный словарь.*

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой нарушение, охватывающее как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы языка. В настоящее время общее недоразвитие речи претерпевает стремительный рост.

Исследованию предикативной лексики отводится небольшой объем заданий, что исключает возможность выявить полноту ее сформированности детьми дошкольного возраста. Но оценка сформированности предикативной функции вовсе не составляет традиции в современной логопедии.

Предикативный (глагольный) словарь – это вся совокупность слов языка, которые обозначают состояние или действие предмета. Известно, что предикативная лексика в системе русского языка занимает ведущее положение, которое обусловлено участием её единиц в формировании высказываний. В настоящее время выделяют разные научные концепции о значении и многообразии предикативной лексики. Например, в лингвистике предикативный словарь с синтаксической позиции представлен разными частями речи (Л.М. Васильев, Г.А. Золотова, Ю.А. Левицкий). В морфологии предикат может быть выражен в виде различных частей речи, но, тем не менее, ядром предикативной лексики являются глаголы.

Цель исследования – выявление особенностей предикативной функции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Задачи исследования: теоретически обосновать целесообразность использования дидактических игр по формированию предикативной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи; оценить объем предикативной лексики и способность применять ее в речи дошкольниками с общим недоразвитием речи и дошкольниками без патологии речи; изучить особенности сформированности предикативной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных.

Опытно-экспериментальная база исследования: МДОУ ЦРР «Детский сад №5» г.о. Орехово-Зуево Московской области. Учитель-логопед М.В. Брашнина.

В исследовании приняли участие 10 старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и 10 их сверстников без нарушений речевого развития.

В исследовании принимали участие две группы старшего дошкольного возраста: экспериментальная группа – дети с общим недоразвитием речи III уровня (по результатам комиссии ПМПК) в количестве 10 человек; контрольная группа – дети без речевых нарушений в количестве 10 человек.

На констатирующем этапе исследования дошкольникам двух групп были предложены задания, позволяющие выполнить качественный и количественный анализ результатов оценки предикативной функции в реализации связной речи дошкольника.

Нами была разработана методика для более эффективного выявления особенностей предикативной функции старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Создание данной серии из трех заданий обусловлено тем, что для нас важно изучение состава глагольной лексики в качестве ресурса предикативной функции и то, насколько ей пользуются дети с общим недоразвитием речи, насколько умеют они связывать глагол с существительным и оценить правильность выполняемых ими действий. Детям следовало подобрать антонимы к глаголам, рассказать, что делают герои на картинках и составить предложения по схеме. Данная методика дает возможность оценить объем глагольного словаря и диагностировать сформированность предикативной функции.

Дошкольникам для выполнения были предложены задания, позволяющие выполнить оценку: объема глагольного словаря (задание «Скажи наоборот»); диагностировать предикативную функцию (задания «Кто делает, что делает, что делают с...», и «Добавь действие»). По результатам полученных данных производился качественный, количественный и сравнительный анализ. Сумма баллов за все задания позволяла сделать вывод об уровне предикативной функции: 0-20 баллов – низкий уровень; 20-40 баллов – средний уровень; 40-60 баллов – высокий уровень.

Рассмотрим результаты диагностики особенностей предикативной функции у дошкольников с общим недоразвитием речи (экспериментальная группа).

Для групповой оценки результатов исследования можно обратить внимание на средние баллы за все предложенные диагностические задания. Так, в экспериментальной группе средний балл на констатирующем этапе составил 37,1 балл из 60 возможных, что свидетельствует о среднем значении состояния глагольной лексики. В качестве сравнительного анализа, рассмотрим результаты контрольной группы воспитанников, без речевых нарушений.

Средний балл в контрольной группе значительно выше, чем в экспериментальной и составляет 49,2 балла, что свидетельствует о высоком значении состояния глагольной лексики.

Рассмотрим результаты диагностики глагольной лексики (рисунок 1).

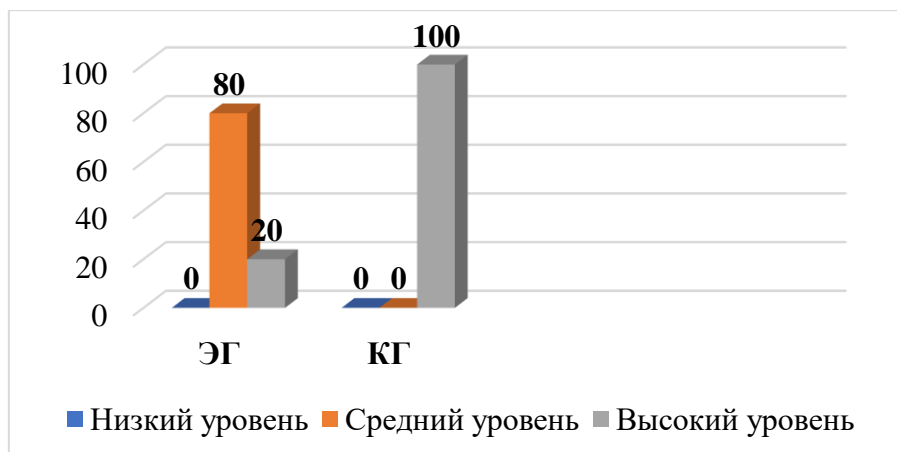


Рисунок 1. – Уровни результативности дошкольников в выполнении трех диагностических заданий (в %)

Большинство испытуемых экспериментальной группы (80%) показали средние результаты уровня предикативной лексики, 20% показали высокий результат. В контрольной группе 100% дошкольников показали высокий уровень сформированности предикативной лексики (детей с низким и средним показателем нет). Таким образом, можно сделать вывод, что уровень сформированности предикативной лексики у испытуемых контрольной группы значительно выше, чем уровень ее сформированности у детей экспериментальной группы.

Выполним анализ полученных результатов по всем заданиям методики диагностики.

На первом этапе проводилась диагностика глагольной лексики (рисунок 2).

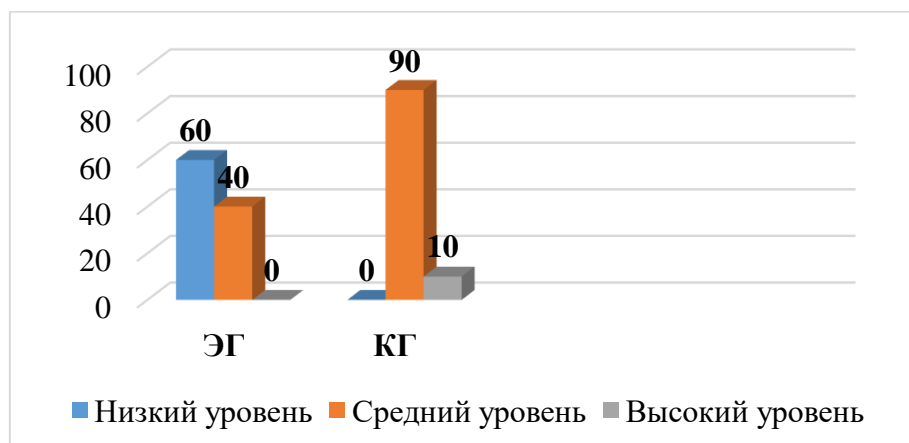


Рисунок 2 – Распределение уровней сформированности глагольной лексики у дошкольников по методике «Скажи наоборот» (в %)

Задание на диагностику глагольной лексики оказалось для детей сложным. 60% детей экспериментальной группы показали низкий уровень сформированности глагольной лексики, а 40% – среднее значение. В контрольной группе результаты выше: 90% детей показали среднее значение и только 10% детей обнаружили хорошее умение называть антонимы глаголов. У детей возникали трудности с подбором антонимов, чаще всего дети произносили не противоположное слово-антоним, а добавляли к произносимому слову частицу «не». Например, на просьбу найти противоположное слово к слову «говорить», дети отвечали «не говорить». Чаще всего это говорили дети с общим недоразвитием речи, что свидетельствует о малом объеме глагольной лексики.

Обратимся к результатам диагностики предикативной функции (рисунок 3).

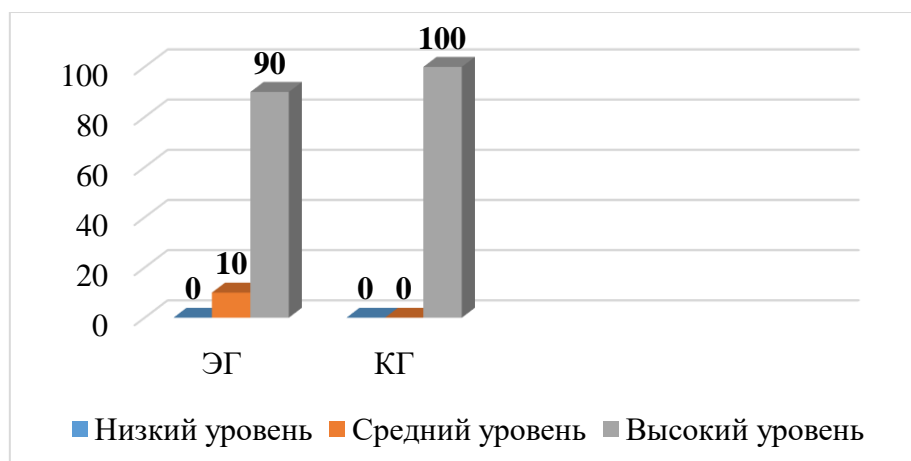


Рисунок 3 – Распределение уровней сформированности предикативной функции у дошкольников по заданию «Что делают...» (в %)

Детям нужно было, глядя на картинку, назвать действие, которое выполнял персонаж. Почти все дошкольники отлично справились с этим заданием. В экспериментальной группе 90% детей показали высокий уровень предикативной функции, 10% дошкольников – средний уровень. Детям было легко называть действия, происходящие на картинке, они были увлечены героями и без труда выполняли задания. В контрольной группе все дети показали высокий уровень предикативной функции (100%). У этих детей работа шла еще легче и быстрее. Некоторые придумывали дальше предложения к действиям на картинках. Данное задание не позволяет оценивать его в качестве эффективного для определения уровня предикативной функции.

Заключительным было задание, направленное на диагностику предикативной функции – «Добавь действие» (рисунок 4).

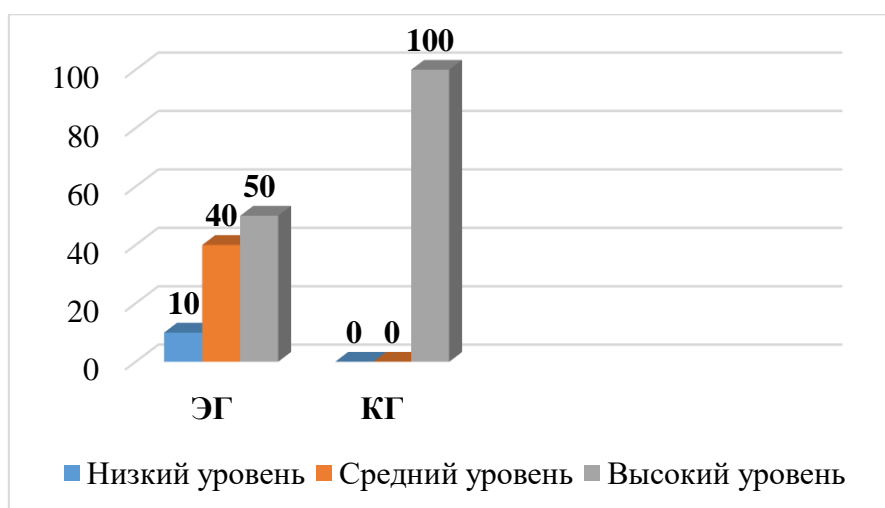


Рисунок 4 – Распределение уровней сформированности предикативной функции у дошкольников по методике «Добавь действие» (в %)

В процессе обследования выяснилось, что 10% дошкольников экспериментальной группы не смогли составить предложения по двум предметным картинкам, добавляя глагол. 40% детей этой же группы имеют средний уровень результативности по заданию «Добавь действие», а 50% – высокий. Даже несмотря на

то, что название обеих картинок было дано ребенку, часть детей не смогли связать их с помощью глагола. Некоторые дети экспериментальной группы составляли предложения только с одной картинкой, игнорируя вторую, в таком случае задание считалось выполнено неправильно. Данные контрольной группы показывают, что 100% дошкольников справились с заданием и имеют высокий уровень предикативной функции. Наиболее затруднительные предложения для детей были с карточками «гусеница» и «радуга», а также «мальчик» и «ножницы». Дети с трудом подбирали глагол, а некоторые не смогли подобрать вовсе. По сравнению с заданием «Кто делает, что делает, что делают с ...?» это задание оказалось более эффективным в дифференциальной диагностике сформированности предикативной функции у детей с общим недоразвитием речи и нормой речевого развития.

В процессе анализа результатов диагностики выяснено, что у детей с общим недоразвитием речи (экспериментальная группа) показатели объема глагольной лексики и предикативной функции ниже, чем у детей без речевых нарушений (контрольная группа). В процессе работы удалось оценить объем предикативной лексики и сформированность предикативной функции, как способности применять глагольную лексику в речи дошкольниками с общим недоразвитием речи и без патологии речи.

Первое задание на диагностику глагольной лексики («Скажи наоборот») оказалось не простым для большинства дошкольников, это связано с тем, что в таком возрасте словарь ребенка расширяется постепенно, у дошкольников еще не полностью сформировалась антонимическая глагольная лексика. Также в ходе исследования мы изучили особенности сформированности предикативной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Дошкольники без патологии строили предложения более развернуто, в то время как некоторые дети с общим недоразвитием речи отвечали однотипными фразами, чаще просто отдельными словами. Первое задание на объем глагольного словаря было выполнено обеими группами хуже, чем задания на диагностику предикативной функции.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что объем глагольного словаря и употребление глагола в связной речи не являются равнозначными понятиями. Это доказывает значимость изучения предикативной функции не только у детей с общим недоразвитием речи, но и у детей, не имеющих речевые нарушения.

Список литературы

1. *Ахутина Т.В.* Диагностика речевых нарушений школьников / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 157 с.
2. *Викжанович С.Н.* Формирование у дошкольников с общим недоразвитием речи глагольной лексики с использованием пиктограмм. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 176 с.
3. *Исаева Т.И.* Особенности формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях // Школьный логопед. – 2006. - №4. – С. 17-30.

АДДИКЦИЯ КАК ФАКТОР ДЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Борисова Алина Максимовна

студентка 3 курса

*ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
г. Владимир*

Данилова Марина Владимировна

*кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
социальной педагогики и психологии*

*ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
г. Владимир*

Аннотация. В статье представлены основные причины формирования аддикций в подростковом возрасте. Выделены характерные проявления десоциализации личности. При проведении эмпирического исследования установлена связь между склонностью к аддиктивному поведению у подростков и десоциализацией их личности. Представлены рекомендации для педагога-психолога в работе с подростками.

Ключевые слова: аддикция, десоциализация, подростковый возраст, профилактика.

Актуальность темы заключается в том, что склонность к аддиктивному поведению является фактором, влияющим не только на внутренние процессы организма, но и на социализацию подростка. В подростковом возрасте нарушение процесса социализации тесно связано с возрастными особенностями подростков: вспыльчивость, агрессивное и зависимое поведение, непослушание, эгоизм, равнодушие и не уважение. Все это является причиной десоциализации личности; подростков престают волновать социально значимые вещи: учеба, семья, друзья.

Огромный вклад в изучение понятия «аддикции» внесли зарубежные исследователи: В. Миллер, М. Ландри и Л. Вёсмер и М. Орзак. В отечественной науке необходимо отметить работы психологов: Ц.П. Короленко, Т.А. Донских, Н.В. Дмитриева.

Аддикция – это пагубная зависимость, проявляющаяся в потребности человека в чем-либо. Обычно данный термин используется для описания различных видов зависимостей [3, с. 461].

В процессе исследования аддикций многие ученые выделяют 4 группы причин формирования аддиктивного поведения у подростков:

1) биологические: генетическую обусловленность, наследственность, органические поражения головного мозга и минимальные мозговые дисфункции, хронические заболевания;

2) психопатологические: психиатрические расстройства, аффективные нарушения, особенности индивидуальной патологии и личного опыта: психопатии, акцентуации характера, синдром дефицита внимания с гиперактивностью;

3) психологические: нарушения саморегуляции и самоконтроля, проблемы самооценки, низкое самоуважение, неразвитая способность к рефлексии и заботе о себе, особенности аффективной сферы, низкий уровень развития способности к сопереживанию;

4) возрастные: подростковый возраст, ранняя юность [5, с. 389].

Десоциализация личности представлена в работах Ю.А. Клейберг, О.А. Поповой, Т.А. Рубанцовой и Е.А. Крутько, О.Н. Яницкого.

Под десoциализацией личности понимается потеря или добровольный отказ от усвоенных ценностей, норм, социальных ролей, привычного образа жизни. Характерным проявлением данного понятия является аддиктивное поведение: алкогольная, наркотическая и игровая зависимости, токсикомания, воровство. На современном этапе развития общества это понятие часто употребляется по отношению к подросткам [4].

Процесс десoциализации личности всегда происходит одновременно с декультурацией. Выпадая из социума, подросток теряет связь с миром, общепринятыми нормами и ценностями, культурой. Десоциализация происходит в несколько этапов: формирование социального отчуждения, частичная десoциализация (разрыв с обществом, семьей, сверстниками), полная десoциализация. Переход от одного этапа к другому характеризуется недостатком общения и внимания со стороны семьи и общества [2].

Подростки с аддиктивным поведением десoциальны, агрессивны по отношению к родителям и окружающим. У них нет эмоциональной привязанности и доверия ко взрослым. Подростки не способны поддерживать обычный ритм жизни, плохо переключаются с одного вида деятельности на другой, не активны и редко включаются в общественную деятельность. Не получают удовольствия от общения и взаимодействия с людьми.

По результатам многих исследований, подростки, имеющие склонность к аддиктивному поведению, редко думают о своем будущем и относятся к нему пессимистично. Они не умеют проявлять сочувствие, симпатию, любовь и поддержку. У них отсутствует мотивация и слабо развит самоконтроль, самодисциплина. Обычно такие подростки демонстрируют завышенную самооценку, что на самом деле является механизмом защиты. Они эмоционально не устойчивы и склоны к уходу из реальности, когда испытывают стресс, это некий способ решения проблем [1].

С целью определения связи между склонностью к аддиктивному поведению у подростков и десoциализацией их личности нами было проведено эмпирическое исследование на базе одной из школ г. Владимира среди 29 учащихся в возрасте 13 лет.

В исследовании использовались следующие методики: тест-опросник «Аддиктивная склонность» (В.В. Юсупов, В.А. Корзунин), «Степень социализированности личности учащегося» (М.И. Рожков).

В результате анализа данных теста «Аддиктивная склонность» (В.В. Юсупов, В.А. Корзунин) были получены следующие данные: низкая склонность к аддиктивному поведению – 52%; умеренно выраженный риск – 10%; склонность к аддиктивному поведению – 37%.

С помощью методики «Степень социализированности личности учащегося» (М.И. Рожков) были выявлены подростки с низким уровнем социальной адаптированности – 27%; средней степенью социальной адаптированности – 20%; высоким уровнем социализации – 51%.

Для выявления связи между склонностью к аддиктивному поведению и десoциализацией личности подростка были проведены расчеты коэффициента корреляции двух случайных величин по Пирсону.

Значение коэффициента корреляции Пирсона составило 0.81, что соответствует высокой связи между склонностью к аддиктивному поведению и уровнем социализации подростка.

Таким образом, в результате проведенного исследования было определено, что существует тесная связь между склонностью к аддиктивному поведению и десоциализацией личности подростка.

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов исследования

Склонность к аддиктивному поведению	Степень социализации личности учащегося		
	Высокий уровень социализации	Средний уровень социализации	Низкий уровень социализации
Низкий уровень риска аддиктивного поведения	82%	18%	-
Умеренно выраженный риск к аддиктивному поведению	-	100%	-
Склонность к аддиктивному поведению	-	12%	88%

Сравнительный анализ методик показал, что учащихся класса можно разделить на три группы: склонных к аддиктивному поведению с низким уровнем социализации – 88%; с низкой предрасположенностью к появлению аддикции с высокой социальной адаптированностью – 82%; с умеренно выраженным риском к аддиктивному поведению подростков, имеющих средний уровень социализации – 100%.

В работе с учащимися, имеющими высокую склонность к аддиктивному поведению, следует придерживаться рекомендаций в работе, которые касаются предоставления возможности права выбора и ответственности за свой выбор, конфиденциальности обсуждения проблем, проявления поддержки и понимания, что будет способствовать созданию доверительных отношений между подростком и педагогом-психологом.

Целесообразно расширить диагностический инструментарий работы с использованием методик: «Аддиктивная склонность» (Юсупов В.В., В.А. Корзунин), «Склонность к зависимому поведению» (В.Д. Менделевич), «Склонность к отклоняющему поведению» (А.Н. Орел.)

Дальнейшая работа специалиста будет построена в рамках социально-психологической профилактики с привлечением родителей и ближайшего окружения.

Таким образом, в процессе формирования аддиктивного поведения происходит десоциализация личности подростка, в следствии чего теряется значимость взаимоотношений с окружающими людьми, замедляется личностное развитие, притупляются чувства и эмоции, а также появляются изменения ценностных ориентаций. Проведенное эмпирическое исследование подтвердило взаимосвязь склонности к аддиктивному поведению и низкого уровня социализации.

Список литературы

1. Бардадымов В.А. Аутентичность личности как комплексный показатель риска возникновения аддиктивного поведения // Образование и здоровье. Экономические, медицинские и социальные проблемы: сборник статей V международной научно-практ. конф. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2010. – С. 19-22.
2. Даулинга С. Психология и лечение зависимого поведения / Под ред. С. Даулинга; пер. с англ. Р.Р. Муртазина. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 240 с.

3. *Каган В.Е.* Наркология детская и подростковая // Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. С.Ю. Циркина. – СПб.: Питер, 2000. – С. 461-464.

4. *Кравченко А.И.* Социология: учебник и практикум. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 389 с.

5. *Николаева А.Е.* Особенности аддиктивного поведения подростков // Молодой ученый. – 2017. - №13 (147). – С. 585-587.

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Боровик Виктория Станиславовна

студентка 3 курса

*ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
г. Владимир*

Данилова Марина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,

*заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
г. Владимир*

Аннотация. В статье представлен анализ исследований по вопросам детско-родительских отношений как фактора социализации личности подростков. Раскрываются теоретические подходы к выделенной проблеме. Описаны основные стили влияния родителей на проявления различных моделей социализации подростков. Представлены результаты изучения преобладающих детско-родительских отношений в семьях с подростками. Дан анализ уровню социальной зрелости личности обучающегося. Разработаны рекомендации для педагога-психолога.

Ключевые слова: подростковый возраст, социализация, детско-родительские отношения, стили воспитания, уровень социализированности.

Актуальность проблемы детско-родительских отношений как фактора социализации личности подростков заключается в том, что подростковый период очень важен для формирования полноценной личности. Оттого как будет складываться процесс социализации, зависят взаимоотношения подростков, как в семье, так и во всем социуме. Поэтому очень важно помочь и направить подростков в их связях, в тех ситуациях, когда они испытывают трудности в отношениях со своим ближним окружением, а именно с родителями.

Процессом исследования проблемы детско-родительских отношений как фактора социализации личности подростков занимаются многие известные авторы. Ученые рассматривают эту проблему разносторонне. В своей работе мы обратились к следующим авторам: С.И. Левикова выявляет различия и особенности социализации современных российских подростков, ставит их в роль еще одного фактора социальной динамики; Л.С. Еремина и В.Н. Куровский преимущественно рассматривают социализацию в рамках социализированности – как результат ее процесса, так же авторы

приводят компоненты социализации подростков, уровни социализированности; В.А. Сушко рассматривает теоретико-методологические подходы к изучению процесса социализации подростков в современном российском обществе, приводит и анализирует классификацию факторов, оказывающих влияние на процесс социализации.

Все исследователи едины в том, что проблема детско-родительских отношений как фактора социализации личности подростков имеет огромное значение. Так как она разработана недостаточно полно, именно поэтому актуальность и социальная значимость ее остается злободневной.

Детско-родительские отношения – это система межличностных установок, ориентаций, ожиданий в вертикальном направлении по возрастной лестнице: снизу вверх (диада «ребенок – родители») и сверху вниз (диада «родители – ребенок»), которые определяются совместной деятельностью и общением между членами семейной группы [2].

Отношения и атмосфера, царящие между членами семьи играют большую социализирующую роль, обеспечивают умственное, физическое и эмоциональное развитие, а также влияют на отношение подростков к учебе и определяет ее успешность. Поэтому нарушение детско-родительских и внутрисемейных отношений приводит к нарушению процесса социализации подростков, а также способствует формированию личностей социально и педагогически запущенных индивидов [1].

Понятие социализации трактуется, как присвоение, усвоение и использование индивидом всего накопленного обществом опыта, всей культуры человечества [4].

Так как, наша работа была нацелена на выявление влияния детско-родительских отношений на протекание процесса социализации подростков, мы остановились на особенностях данной взаимосвязи:

- для подросткового периода вопрос о взаимоотношениях с родителями является наиболее актуальным, поскольку в данном возрасте начинает динамично протекать социализация;

- так как в каждой семье складываются определенные типы детско-родительских отношений, которые оказывают непосредственное влияние на социализацию формирующейся личности, выделяются четыре типа семейных отношений – это диктат, опека, «невмешательство» и сотрудничество [3];

- разные комбинации детско-родительских контактов устанавливают различные типы или стили данных взаимоотношений, а из этого следует, что они оказывают различное влияние на ход процесса социализации подростка [5].

Таким образом, особенности проявления и протекания подросткового периода напрямую зависят от характера нахождения подростка в сфере отношений со взрослыми, сверстниками, а также от определенных социальных обстоятельств его жизни и развития.

Для изучения преобладающих видов детско-родительских отношений в семьях с подростками, нами было проведено эмпирическое исследование на базе одной из школ г. Владимира среди 21 учащегося в возрасте 14-15 лет.

В работе были использованы следующие методики: методика «Шкала семейного окружения» (адаптация С.Ю. Куприянова), «Методика для изучения социализированности личности обучающегося» (М.И. Рожков).

Анализ данных, полученных по результатам проведения методики «Шкала семейного окружения» (адаптация С.Ю. Куприянова) показал, что такой тип отношений, как сплоченность присутствует в семье у 55% учащихся (11 человек). У таких ребят наблюдается ярко выраженные чувства принадлежности к семье. Семья для них выступает и воспринимается как самостоятельная ценность. Экспрессивность присуща 25% подростков (5 человек). У таких подростков, в какой-то степени в семье разрешается

открыто действовать и выражать свои чувства. У 20% подростков (4 человека) наблюдается такой показатель отношений как конфликт. Подростки оценивают тем самым степень, в которой открытое выражение гнева, агрессии и конфликтных взаимоотношений вполне нормально для членов семьи (рисунок 1).



Рисунок 1. – Распределение показателей отношений между членами в семье у подростков (методика «Шкала семейного окружения» (адаптация С.Ю. Куприянова)

По результатам исследования на основе «Методики для изучения социализированности личности обучающегося» (М.И. Рожков) можно констатировать следующие данные: 60% подростков (12 человек) имеют высокий уровень социализированности. Такие ребята очень, активны, как правило, обладают хорошо развитыми организационными и коммуникативными способностями, авторитетом в группе. Данная группа респондентов ориентирована на развитие своих интеллектуальных способностей и реализацию творческого потенциала. 25% (5 человек) имеют средний уровень.

Для обучающихся данной группы характерна неопределенность или противоречивость жизненного выбора, вследствие чего они подвержены ситуативному влиянию. Обучающиеся данной группы полагают, что не в полной мере готовы к самостоятельной «взрослой» жизни. Для 15% (3 человека) показателен низкий уровень социализированности. Для таких обучающихся характерно выраженное отсутствие интереса к учебе. В их системе мотивации учения доминируют мотивы обязанности и избегания неприятностей (рисунок 2).

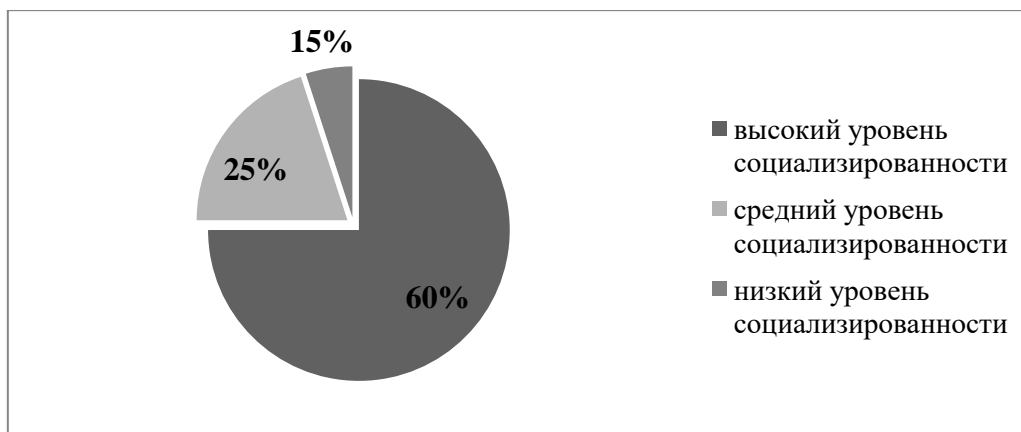


Рисунок 2 – Распределение уровней социализированности у подростков («Методика для изучения социализированности личности обучающегося» М.И. Рожков)

На этапе установления связи между преобладающим показателем отношений между членами семьи и уровнем социализированности подростка было выявлено: 100% сплоченность – высокий уровень, 60% экспрессивность – средний уровень, 75% конфликт – низкий уровень.

Таблица 1

Сравнительный анализ показателя отношений между членами семьи и уровня социализированности подростков

Показатель отношений между членами семьи	Уровень социализированности		
	Высокий	Средний	Низкий
Сплоченность	100%	–	–
Экспрессивность	40%	60%	–
Конфликт	–	25%	75%

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие рекомендации для педагога-психолога.

Для подростков с преобладающим типом отношений между членами семьи – сплоченностью и соответствующим ему уровнем социализированности – высоким, мы предлагаем проводить консультирование в групповой форме. Цель – укрепление самоуправления, автономии, ответственности перед собой и перед родителями, также для понимания своих ценностей, решений и нахождения путей их изменения в процессе социализации.

Для подростков с преобладающим типом отношений между членами семьи – экспрессивность и соответствующим ему уровнем социализированности – средним, мы рекомендуем педагогу-психологу раскрывать положительные качества и черты у родителей в понимании самих подростков; развивать коммуникативные навыки общения в семье. Для этого могут быть использованы методы коррекционной работы такие, как тренинги, помогающие проявить особенности семейных отношений; занятия, развивающие способности подростка, побуждающие их к налаживанию контактов со своими родителями; беседы с учащимися для обмена информацией и опыта по вопросам преодоления неудач в области взаимодействия с близкими взрослыми.

Для подростков с преобладающим типом отношений между членами семьи – конфликт и соответствующим ему уровнем социализированности – низким, мы рекомендуем проводить просвещение подростков в форме бесед по вопросам основных

закономерностей и обстоятельств успешных внутрисемейных отношений; рассмотрения трудностей, связанных с индивидуальными различиями каждого члена семьи; знакомства подростков с основами самопознания, саморазвития, самовоспитания, самосовершенствования. Необходима социально-психологическая профилактика, которая основывается на развитии коммуникативных умений, умений менять что-то в себе, умений заручаться поддержкой членов семьи.

Таким образом, детско-родительские отношения влияют на формирование разносторонней личности подростка и являются важным фактором его социализации.

Список литературы

1. *Арымбаева К.М.* Семья и проблемы социализации подростков // Актуальные проблемы современной науки. – 2005. - №5 – С. 99-101.
2. *Иванова Н.В.* Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении. – Череповец: Череповец. гос. ун-т, 2003. – 274 с.
3. *Карнацкая Н.В.* Влияние семьи на социализацию подростка // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2017. - №8. – С. 61-70.
4. *Подласый И.П.* Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с
5. *Сукиасян С.А.* Особенности детско-родительских отношений в подростковом возрасте / С.А. Сукиасян, И.В. Харитоновна // Universum: психология и образование. – 2020. – №6 (72).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ПРАВА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Бородина Екатерина Михайловна

*аспирант кафедры педагогики и педагогической компаративистики
Института общественных наук*

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург*

Донгаузер Елена Викторовна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
и педагогической компаративистики Института общественных наук
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург*

Аннотация. Несмотря на многочисленность психолого-дидактических исследований процесса решения школьниками учебных задач, ряд аспектов этой актуальной для практики проблемы остаются малоизученными. В статье проанализированы возможности применения технологий проблемного обучения на уроках права, так как при реализации Федерального государственного образовательного стандарта и обучении в практико-ориентированном режиме, учащиеся должны уметь самостоятельно находить выход из разнообразных проблемных задач правового поля, поставленных учителем, на базе имеющихся знаний.

Ключевые слова: проблемное обучение, технологии проблемного обучения, системно-деятельностный подход, общее образование, образовательный процесс, правовое обучение.

В современной педагогической литературе подробно рассматриваются технологии проблемного обучения в связи с переориентацией Федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) на компетентностный подход, которые подразумевают обеспечение проблемного обучения и деятельностного подхода. Но, к сожалению, найти информацию по использованию проблемных технологий в правовом образовании достаточно затруднительно.

Освоение юридической информации в целом довольно сложно для общего образования, при этом учащимся необходимо сформировать определенный уровень правовой грамотности для использования его в дальнейшей жизни. Получение учащимися разностороннего опыта деятельности, развитие у них умений самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их достижения, контролировать и оценивать свои достижения являются ключевыми задачами современного общего образования, решение которых требует создания в образовательных учреждениях условий для включения обучающихся в активную познавательную деятельность [3, с. 18]. Поэтому применение на уроках права технологий проблемного обучения весьма актуально.

ФГОС отчетливо определяют основные цели освоения права. Основным личностным результатом освоения права должно быть «формирование личностных представлений об основах российской гражданской идентичности, патриотизма, гражданственности, правового самосознания, приверженности к ценностям закрепленным в Конституции Российской Федерации, приобретение теоретических знаний и опыта для применения полученных знаний и умений для определения собственной активности, развитие социального кругозора и формирование познавательного интереса к изучаемой дисциплине» [5]. Образовательный процесс должен обеспечивать не только получение знаний о правовой системе и ее функционировании, но умение распознавать, анализировать, сопоставлять, классифицировать и оценивать правовые факты.

Следовательно, приоритетным становится системно-деятельностный подход. Он позволяет обеспечить развитие личности и добиться целей, заданных ФГОС, так как основан на обеспечении соответствия образовательной деятельности обучающихся к их возрастным и личностным особенностям. Обучающийся постоянно создает свои собственные знания, сочетая изученные ранее и новые элементы, а также учится фокусироваться на применении знаний в жизни. Такой подход формирует ядро для самостоятельного эффективного получения обучающимися новых компетенций, видов и способов деятельности [1].

Проблематизация – отличительная особенность урока в рамках системно-деятельностного подхода. Проблематизация – это такая организация образовательного процесса, основой которого является проблемная ситуация. Использование проблемной ситуации способствует созданию определенного психического состояния обучающегося, которое возникает в процессе выполнения непосильного задания, что помогает ему прийти к противоречию между потребностью выполнения задания и невозможностью реализовать это при помощи имеющихся знаний. Понимание вышеуказанного противоречия активизирует в ученике необходимость в получении новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действия.

Эффективность этапа проблематизации демонстрирует существенную продуктивность и большое влияние на образовательный процесс. Результативность этого этапа приводит к правильному выполнению определения и описания проблемных

ситуаций, например, обнаружение и осмысление противоречий, выдвижение и проверка гипотез, установление критериев для выбора и принятия решения, оценки его соответствия образу результата и многое другое. Такие виды заданий нужно внедрять в образовательный процесс на разных этапах: в качестве введения в тему, актуализируя знания, при выполнении практической работы, при закреплении изученного материала, в качестве проверочных и домашних заданий.

Необходимость в активной мыслительной деятельности наступает тогда, когда перед человеком возникают новая проблема, новые обстоятельства, новая цель. Например, так бывает, когда человек сталкивается с неожиданной ситуацией. Все, что он знал (помнил), не способствует разрешению этой неожиданной ситуации. Создается нестандартная ситуация, при которой на помощь должно прийти мышление. Обычно это случается тогда, когда появляются новые цели, а известных средств и способов для их достижения недостаточно. Такая ситуация называется проблемной [4]. Она возникает при каких-либо затруднениях (преградах) в деятельности, когда еще неясное и малоосознанное впечатление сигнализирует о необходимости осмыслить ситуацию. В процессе ее осмысления происходит переход из одной ситуации в другую, более близкую для решающего, но еще не решенную. Чтобы ее разрешить, необходимо проанализировать проблемную ситуацию, отделяя известное от неизвестного. В результате проблема приобретает статус задачи, в которой поставлен вопрос для поиска решения, а полученные данные – известные и неизвестные – статус вопроса, благодаря которому процесс мышления становится целенаправленным, выявляются все новые и новые, до того неизвестные условия и требования задачи. Эти новые факты могут явиться той подсказкой, которая поможет решить задачу.

На уроках открытия нового знания эффективно использовать такие проблемные задачи, при решении которых у учащихся возникает осознание недостаточности прежних знаний для объяснения нового факта.

Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий – обязательный элемент уроков, на которых учащимся необходимо освоить новые правовые термины, сложный теоретический материал [1]. Общеизвестно, что учащиеся испытывают затруднения при определении того или иного преступления к отрасли права. Например, при изучении темы «Введение в уголовное право» можно использовать проблемную задачу.

Учитель дает каждой группе карточки с определенными правовыми ситуациями (Гражданское право, Административное право, Конституционное право, Трудовое право, Уголовное право). Учащиеся должны определить, к какой отрасли права относится каждая из ситуаций. Так как раздел «Уголовное право» изучается последним, то при выполнении задания у учащихся возникает вопрос: «Что такое Уголовное право, какие у него признаки?» Эта задача позволяет систематизировать теоретические сведения учащихся об отраслях права и создать проблемную ситуацию для изучения самого уголовного права. При решении подобных проблемных задач учащиеся сталкиваются с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях.

В осваиваемом учащимися содержании должны быть понятия и способы действия достаточно высокого уровня обобщенности. Технология проблемного обучения требует большого количества времени, эмоционального напряжения учащихся на уроках, поэтому, с одной стороны, ее применение ограничивается необходимостью освоения наиболее общих ключевых правовых понятий и способов действия в правовом поле. С другой стороны, именно технология проблемного обучения позволяет по самой сути своих технологических особенностей обеспечить высокий уровень усвоения ключевых правовых понятий с учетом их специфики [2].

Основные правовые понятия необходимо осваивать на третьем уровне по систематике Б. Блума, так как именно с понятия начинается любой нормативно-правовой акт. Одно из важнейших требований к правовым понятиям – это то, что все учащиеся должны одинаково понять суть одного понятия. При помощи словесных методов это сделать невозможно, так как у всех обучающихся разный уровень развития, набор ассоциаций и смыслов. При использовании технологии проблемного обучения, учащиеся решают противоречие между имеющимися знаниями, представлениями и их несовершенством, недостаточностью для решения рассматриваемой задачи. Путем анализа объекта, ситуации, абстрагирования, содержательного обобщения под нормативно-правовым углом зрения при наличии внутренней познавательной мотивации в проблемном обучении обеспечивается освоение учащимися в деятельности сразу сути правового понятия, а не только его формулировки в виде определения [1].

В начале планирования своей деятельности учитель должен четко выделить ключевые понятия, способы действий, умения, которые будут осваиваться учащимися в ходе реализации технологии проблемного обучения. Выбранные ключевые понятия должны образовывать некоторую целостную систему, которая подлежит освоению учащимися. Именно благодаря освоению этой системы понятий у обучающихся появится основа их личностной гражданско-правовой позиции. В противном случае мы сможем добиться только некоторого более или менее успешного воспроизведения нашими учащимися формулировок каких-то правовых понятий и решения на их основе некоторых тестовых заданий ЕГЭ по обществознанию.

Проблемное обучение не может быть одинаково эффективным в любых условиях. Практика показывает, что процесс проблемного обучения порождает различные уровни как интеллектуальных затруднений учащихся, так и их познавательной активности, и самостоятельности при усвоении новых знаний или применении прежних значений в новой ситуации.

В зависимости от характера взаимодействия учителя и учащихся выделяют четыре уровня проблемного обучения:

– уровень несамостоятельной активности – восприятие учениками объяснения учителя, усвоение образца умственного действия в условиях проблемной ситуации, выполнение учеником самостоятельных работ, упражнений воспроизводящего характера, устное воспроизведение;

– уровень полусамостоятельной активности характеризуется применением прежних знаний в новой ситуации и участие школьников в поиске способа решения поставленной учителем проблемы;

– уровень самостоятельной активности – выполнение работ репродуктивно-поискового типа, когда ученик сам решает по тексту учебника, применяет прежние знания в новой ситуации, конструирует, решает задачи среднего уровня сложности, доказывает гипотезы с незначительной помощью учителя и так далее;

– уровень творческой активности – выполнение самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логического анализа и догадки, открытия нового способа решения учебной проблемы, самостоятельного доказательства; самостоятельные выводы и обобщения, изобретения, написание художественных сочинений [4].

Эти показатели характеризуют уровень интеллектуального развития учащихся и могут применяться учителем как видимые показатели продвижения ученика в учебном развитии, в качестве основного содержания обратной информации.

Педагог должен конструировать проблемные задачи таким образом, чтобы способ их решения предусматривал использование общих понятий, для дефинирования частных. Необходимо обращать внимание учащихся на установление смысловых связей

между осваиваемыми нормами, принципами, установлениями. Учителем должно всегда выдвигаться требование четкого и однозначного логического обоснования решения правовых задач с опорой на уже ранее определенные общие правовые понятия, принципы; доведение знаний и оценок до однозначного их содержания при доказательстве гипотез, выдвижении аргументов и контраргументов в дискуссии, при конструировании определений правовых понятий. Отсутствие неточностей, размытости, неопределенности – требования к результатам решения правовых задач и одновременно критерии оценки работы учащихся. Ученик попадает в ситуацию, подобную той, в которой находится деятель, решающий творческую задачу или проблему. Он постоянно думает над ней и не выходит из этого состояния, пока ее не решит. Именно за счет этой незавершенности и формируются прочные знания, навыки и умения.

Список литературы

1. *Бородина Е.М.* Современные тенденции развития Российского образования // Молодежь в науке и образовании: проблемы и перспективы развития: тезисы VI Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург: Уральский государственный университет им. А.М. Горького, 2016. – С. 89-92.
2. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 2011. – 608 с.
3. *Донгаузер Е.В.* Методы развития общеучебных умений у младших школьников в исследовательской деятельности // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2020. - №1. – С. 17-24.
4. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 №1897 (ред. от 08.01.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://home.garant.ru/#/document/55170507> (дата обращения: 03.05.2022).

Я БОЮСЬ, А ЗНАЧИТ – Я ДЕРУСЬ: СТРАХИ И АГРЕССИЯ ПРИ АУТИЗМЕ

Ботылева Полина Сергеевна

*студентка 4 курса факультета психологии
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого»
г. Тула*

Асмаловская Оксана Анатольевна

*старший преподаватель кафедры специальной психологии
факультета психологии
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого»
г. Тула*

Аннотация. В статье анализируется научно-методическая литература и описана взаимосвязь страхов и проявления агрессии младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: страхи, агрессия, расстройства аутистического спектра, младшие школьники.

Одной из самых актуальных проблем современности является распространенность расстройств аутистического спектра. В психиатрии и психотерапии расстройства аутистического спектра рассматривается как характерный тип нарушения психического развития. Для преодоления этого расстройства необходима психологическая и педагогическая коррекционная работа.

В работах Г.А. Волковой раскрывается понятие аутизма: «Расстройства аутистического спектра (РАС) – гетерогенная группа нарушений нейроразвития, включающих различные нозологические дефиниции, характеризующихся триадой нарушений социального взаимодействия, общения, стереотипного поведения» [1, с. 134].

В свою очередь М.Е. Хватцев пишет: «Первые страхи и состояния тревоги в норме и у детей с РАС зарождаются в детстве. Первый год жизни ребенка характеризуется разнообразными страхами. Например, боязнь приближения объекта к лицу, громкого звука и т.д.» [10, с. 275].

На второй и третий год жизни ребенка приходится значительное количество страхов, что свидетельствует о благополучно протекающем аффективном развитии.

В.Н. Мезенцева отмечает: «Главной особенностью страхов при эмоциональных нарушениях является их интенсивность и прочность фиксации. Значит многие страхи, появившись, усиливаются и остаются у ребенка на всю жизнь. Ребенок с РАС очень сензитивен к разнообразным сенсорным раздражителям, чем и обосновываются беспричинные, на первый взгляд, страхи» [5, с. 49].

Важнейшим шагом на пути освоения и преодоления страхов является рассказ или показ младшим школьником того, что его пугает. Дискомфорт младшего школьника с РАС можно обнаружить по таким признакам как замирание, напряженность, крик или, свойственная более взрослым детям, тенденция тянуться к пугающему его объекту и проявление к нему особого интереса.

С.И. Самыгин подчеркивает: «Большинство страхов младших школьников с РАС усложняют его жизнь и жизнь всей его семьи. К сожалению, страхи, чаще всего, ведут к проявлениям агрессии. При РАС у младших школьников без специальной сенсорной терапии происходит реакция на громкие звуки, яркий свет. Когда они не понимают назначение очевидного для нас, взрослых, предмета (например, горшка), то могут даже испытывать к нему страх» [8, с. 254].

Младшие школьники с РАС часто прибегают к самоагрессии, которая легко прекращается в комфортной для ребенка обстановке, при условии, что требования взрослого не превышают возможностей ребенка. Проявления агрессии как формы поведения возникают при усилении психической активности ребенка, а также поднятии его эмоционального тонуса, при этом внутреннее напряжение школьника начинает разряжаться вовне.

Наиболее частая проблема поведения младших школьника с расстройствами аутистического спектра – агрессия, возникающая у детей достаточно рано. Проявлениями агрессии, направленной на самого себя, является тенденция плакать, бить себя, кусать себе руки.

Н.В. Новоторцева замечает: «Причины агрессии и формы ее выражения могут быть разнообразны. Для раннего возраста репрезентативной является, возникающая на фоне возбуждения ребенка, генерализованная агрессия, спровоцированная усиленными эмоциональными переживаниями. У младших школьников с РАС наиболее часто нежелательное поведение закрепляется в виду нарушения коммуникации с социумом, тогда агрессивное поведение является выражением страхов. Снижение частоты

проявления агрессии зависит от правильно подобранного лечения, повышения сенсорной адаптации и развитие самоконтроля ребенка» [6, с. 95].

Специалисты утверждают, что даже при благополучном аффективном развитии проявляется генерализованная агрессия. Примером этому может служить тенденция младшего школьника кидать, топтать игрушки или ударить маму. В случае трудностей аффективного развития, когда имеет место особая легкость пресыщения, а, следовательно и быстрота перерастания исходно положительного впечатления в отрицательное, данная тенденция выражена особенно сильно.

Хотя внутренняя сенсорная функция нежелательного поведения не имеет социального компонента, агрессивное поведение младших школьников с РАС может быть связано с получением некоторых определенных сенсорных ощущений, появляющееся у ребенка наедине с самим собой. Несмотря на это аутоагрессивное поведение (самоагрессия) может иметь сенсорную функцию.

О.С. Гребенюк отмечает: «Агрессивное поведение у детей с РАС являются рефлексом. Иными словами, проявления агрессии не мотивированы желаниями ребенка, а обуславливается биологическими процессами, возникающими под воздействием нейронных импульсов. Также на появление агрессии влияет юный возраст. Учеными не раз выдвигалась теория о том, что чем младше ребенок с РАС, тем вероятнее у него появление бесконтрольных вспышек агрессии. Дети с РАС всегда с осторожностью относятся к новым вещам в своем привычном окружении» [3, с. 94].

Основными проблемами младших школьников с РАС являются нарушения коммуникации с социумом, завершение невербальных действий и умение адекватно реагировать на внешние раздражители. Типичными проблемами при аутизме также являются самоагрессия, возникающая из-за разнообразных обстоятельств не только у нейротипичных детей, но и у аутистов. При этом показатель агрессии младших школьников с РАС выше, особенно в отношении близких родственников.

Протестная реакция является второй причиной агрессии. С помощью аутостимуляции младших школьников уходит от деятельности или заглушает воздействия извне. Младший школьник с РАС протестует против превышения доступного ему уровня взаимодействия с окружающими и нарушения стереотипных условий его существования.

Н.В. Гойжа пишет: «При проявлениях протестной реакции агрессия может направляться как на близкого человека, так и на самого себя. Особой причиной физической агрессии является возможность угрозы потери стабильности и надежности матери. Даже при приятном пресыщении и, особенно, при сильном впечатлении, переходящем в дискомфортное переживание, очень важна профилактика возникновения частных агрессивных срывов. Важнейший критерий – степень выносливости ребенка, дозированность взаимодействия с ним, отсутствие смены стереотипа освоенного им взаимодействия» [2, с. 71].

Агрессия часто проявляется как стремление схватить за волосы, вдавиться подбородком в плечо взрослого, с таким влечением младшему школьнику с РАС очень трудно совладать. Неэффективными, в таком случае, выступают попытки переключить ребенка, запретить, окрикнуть, приводят только к усилению агрессии, либо возникновению самоагрессии.

Е.Г. Речицкая подчеркивает: «Главным образом дети с РАС проявляют агрессию неосознанно. Некоторые из них осознают вину за агрессию, иногда такое поведение расстраивает их не меньше, чем взрослых. Если причиной агрессии стала сломанная игрушка, то необходимо объяснить ребенку о необходимости попросить помощи, однако причину и следствие агрессии лучше всего подкреплять визуальными подсказками» [7, с. 31].

Необходимо подавать правильный пример поведения и снизить использование эмоциональных всплесков в стрессовых ситуациях. Главный способ объяснения правильного поведения младших школьников с РАС всегда корректировка собственного поведения на правильную модель, т.к. они всегда равняются на взрослых. Необходимым является спокойное выражение собственных чувств и словесное объяснение огорчающих ситуаций. Таким образом, им легче перенять и сформировать правильную модель поведения.

Е.А. Стребелева сообщает: «Обычно дети с РАС пытаются заявить о том, что их беспокоит сначала менее радикальными методами, из-за своего нарушения коммуникационного развития, к сожалению, они часто остаются недопонятыми. При этом основными причинами агрессии детей с РАС является непонимание происходящего вокруг, невозможность выражения эмоций, сенсорные перегрузки, повышенная тревога. При расстройствах аутистического спектра ребенку тяжело установить причинно-следственную связь, распознать мимику и жесты. Эмоциональный срыв может быть вызван непониманием сложившейся ситуации и логики вещей» [9, с. 28].

Если ребенок в норме чего-то хочет, то говорит об этом, употребляя такие слова, как «дай мне», «я хочу», тогда, как у детей с РАС нарушена вербальная функция. Таким образом, в агрессии ребенок пытается сообщить, что им нужно. В большинстве случаев дети с РАС крайне чувствительны к сенсорным раздражителям.

Необходимо научить ребенка подавать сигнал, когда ему необходимо побыть наедине. Таким сигналом может служить карточка с изображением его комнаты или игрушка, которую он носит с собой для формирования картины мира и новых навыков в процессе обучения. Наличие «безопасного места» способствует развитию ощущения защищенности, а в будущем формируются навыки самопомощи.

О.А. Красильникова пишет «Наиболее действенным приемом является не ответная агрессивная реакция, а крепкое объятие ребенка, прижатие его к себе, обилие тактильного контакта» [4, с. 47].

Агрессивные тенденции могут также быть показателем положительной динамики его аффективного развития и повышения его психического тонуса. Примером служит увеличение речевой и двигательной активности ребенка, зарождение самостоятельных попыток контакта с окружающими, сопровождающееся появлением или недолгим усилением генерализованной агрессии.

Таким образом, психические и речевые нарушения у детей с расстройством аутистического спектра многогранны и имеют свои специфические особенности. К сожалению, крайне малое количество младших школьников с РАС можно вывести на уровень массовой или вспомогательной школы. В случае домашнего обучения есть шанс, что ребенок с РАС станет более управляем, усилится интерес к какой-либо деятельности, которая заменит бесцельное времяпрепровождение и сделает его поведение более целенаправленным, эмоционально насыщенным и контактным.

Список литературы

1. Волкова Г.А. Энциклопедический словарь логопеда. – М.: Детство-Пресс, 2014. – 256 с.
2. Гойжа Н.В. Креативное развитие ребенка. Практическое пособие для педагогов, гувернеров, родителей. – М.: Владос, 2014. – 128 с.
3. Гребенюк О.С. Общие основы педагогики / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. – М.: Владос-Пресс, 2004. – 160 с.
4. Красильникова О.А. Формирование грамматического строя речи слабослышащих школьников / О.А. Красильникова, Г.А. Киреева. – М.: КАРО, 2005. – 176 с.

5. Мезенцева В.Н. Комплексно-тематическое планирование по программе. Вторая младшая группа / В.Н. Мезенцева, О.П. Власенко; под редакцией М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – М.: Учитель, 2013. – 68 с.

6. Новоторцева Н.В. Коррекционная педагогика и специальная психология. Словарь. – М.: КАРО, 2006. – 144 с.

7. Речицкая Е.Г. Теоретические основы компенсирующего и коррекционно-развивающего образования в начальных классах. Межличностные отношения детей с нарушением слуха: учебное пособие для СПО / Е.Г. Речицкая, Ю.В. Гайдова. – М.: Юрайт, 2018. – 138 с.

8. Самыгин С.И. Психология и педагогика / С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко. – М.: КноРус, 2012. – 480 с.

9. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста: учебное пособие / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 200 с.

10. Хватцев М.Е. Логопедия. В 2 книгах. Книга 1. – М.: Владос, 2009. – 200 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СКОРОСТИ У ЧЕТВЕРОКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ РЕШЕНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ И ФИЗКУЛЬТУРЫ

Будникова Ирина Алексеевна

*магистрант факультета педагогики, психологии и социальных наук
ФГБОУ ВО Пензенский государственный университет
г. Пенза*

Тихонова Наталья Борисовна

*доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО Пензенский государственный университет
г. Пенза*

Аннотация. В статье представлен комплекс метапредметных заданий, направленных на формирование у четвероклассников твердых представлений о понятии «скорость». Представленная система предполагает выполнение учащимися таких логических операций, как анализ, синтез, обобщение, сравнение. Решение предлагаемых задач направлено на формирование у четвероклассников стратегии определения правильных и рациональных вариантов отыскания правильного ответа, моделирование рассматриваемой ситуации, постановку системы дополнительных вопросов.

Ключевые слова: метапредметные связи, математика, физкультура, моделирование, скорость, анализ, синтез.

В научной литературе отмечается, что для осознанного освоения учащимися учебного материала учителю необходимо применять систему заданий, которые направлены на применение получаемых теоретических знаний. В частности, на уроках математики посредством применения практических задач у учащихся можно сформировать понимание о таком важном понятии окружающего мира, как скорость [1, с. 30]. Для решения данного вопроса мы предлагаем комплекс заданий, которые способствуют формированию твердых представлений у учащихся 4-го класса о понятии «скорость».

Такие задания предполагают решение следующих задач:

- формирование умения у учащихся выделять в тексте задания составные части;
- формирование умения у учащихся самостоятельно анализировать содержание текста задачи;
- формирование умения моделировать систему решения задачи;
- развитие у учеников умения определять правильную стратегию решения и проверять полученные результаты [3, с. 4].

Далее представим систему заданий, с помощью которых у учащихся формировалось твердое представление о понятии «скорость».

Задача №1. Вася и Петя одновременно выехали из разных деревень навстречу друг другу. Они встретились через 3 часа. Вася ехал со скоростью 5 км/ч, а Петя – 4 км/ч. Определите расстояние между двумя деревнями.

Работа с данным заданием предполагает акцентирование внимания учащихся на правильное понимание текста задачи и описываемой ситуации. Для этого при решении задачи можно использовать вспомогательное моделирование.

Задача №2. Из двух городов навстречу друг другу выехали два поезда. Расстояние между ними – 600 км. Первый поезд едет со скоростью 70 км/ч, а у второго – на 10 км/ч больше. Какое расстояние будет между поездами через 3 ч? Через сколько времени они встретятся?

Для решения данной задачи мы предлагаем использовать метод составления дополнительных вопросов к задаче. При выполнении такого рода заданий учащиеся анализируют имеющуюся информацию и используют все представленные данные для решения формулируемых вопросов, что в конечном итоге приведет к правильному ответу.

При формулировании вопросов ученик понимает, что дано и следует найти (определить). Также он определяет, достаточно ли представленных сведений в тексте задачи или же нужно найти что-то еще?

Мы предлагаем два варианта решения данной задачи. Данный тип заданий предполагает сформированность у учащихся умения формулировать предположения и собственную стратегию решения учебной задачи, сравнивать получаемые результаты и делать правильные выводы.

При совместной работе с учащимися учитель выясняет, какой из вариантов решения является рациональным и наиболее эффективным для решения подобных задач на определение скорости.

Стоит отметить, что в последние годы в методической существенное внимание уделяется организации поисковой деятельности учащихся. Как правило, ее рекомендуют проводить в групповой форме [2, с. 13]. Данная форма деятельности заключается в том, что каждой группе учащихся дается задание сформулировать не менее двух способов решения предлагаемой задачи.

Как показывает практика, учащиеся в первую очередь предлагают отдельные действия для решения задачи и только затем предлагают составленное одно выражение. Во многих случаях учащиеся сами предлагали применять такие понятия, как «скорость удаления» или «скорость приближения».

Задача №3. Спортсмен пробежал быстрым шагом 5 км, а затем пробежал медленным шагом расстояние в 2 раза меньшее. За какое время спортсмен пробежит весь путь со скоростью 6 км/ч?

В данном случае мы можем наблюдать межпредметную связь математики с другим предметом – физкультура, т.к. в тексте представлены спортивные термины. При межпредметном подходе создаются благоприятные условия для развития самостоятельного мышления у учащихся и формирования более прочных представлений

о физической культуре человека. Данная задача также направлена на определение правильного варианта ее решения и объяснение.

Задание №4. Данное задание направлено на развитие умения составлять задания по таблице с последующим их решением. Заполняя таблицу, учащийся выделяет главные слова, устанавливает связь между значениями: «Скорость», «Время», «Расстояние», «То же», «7 ч», «30 км», «9 ч», «? км».

При выполнении этого задания мы ориентировались на повторение и формирование ценностного сознания учащихся, отбор данных, правильную постановку вопроса. Разумно подойдите к построению короткой записи.

Задача №5. Пешеход прошел расстояние между деревнями за 5 часов. Найдите это расстояние. Предлагая учащимся такого рода задания, дети развивают способность лучше понимать, решать и распознавать проблемы с отсутствующими данными. Для осознанного понимания во время выполнения задаем наводящие вопросы. Итак, данная нами система заданий направлена на формирование у младших школьников математических понятий, которые они будут использовать при решении текстовых задач на движение.

В ходе выполнения данного вида заданий у учащихся могут быть сформированы умения оперировать такими приемами логического мышления, как синтез, анализ, обобщение и сопоставление. В ходе анализа предлагаемой учебной задачи учащиеся учатся переводить текстовую информацию в предметно-схемную модель

Таким образом, в работе был представлен комплекс метапредметных заданий, которые направлены на формирование у учащихся четвертого класса твердых представлений о понятии «скорость». При планировании работы с учащимися по данной теме мы ставили перед собой цель закрепить умение моделировать, определять рациональность вариантов решения учебных задач, а также проверять полученные результаты. Мы предложили основные методы работы с учащимися: конструирование модели решения, исправление ошибок, выбор правильного решения с последующим его объяснением, постановка дополнительных вопросов к задаче.

Список литературы

1. *Гажук Н.И.* Формирование элементов логической и алгоритмической грамотности // Начальная школа плюс До и После. – 2018. - №7. – С. 30-32.
2. *Газейкина А.И.* Стили мышления и обучение программированию // Информационные технологии в общеобразовательной школе. – 2019. - №1. – С. 12-19.
3. *Сорока О.Г.* Формирование элементов логической и алгоритмической грамотности у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Московский государственный открытый педагогический университет имени М.А. Шолохова, 2017. – 22 с.

ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ СПРОСА НА УСЛУГИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ (НА ПРИМЕРЕ ОНЛАЙН ШКОЛ ПО ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ)

Бузинова Татьяна Сергеевна

*студентка 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Зими́на Татьяна Олеговна

*студентка 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Пинаев Андрей Романович

*студент 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Веретенова Екатерина Александровна

*студентка 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Гарасева Ольга Олеговна

*студентка 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Аннотация. Сдача ЕГЭ является важным событием в жизни каждого школьника, оно определит их дальнейший путь. Многие школьники зачастую готовятся дополнительно к экзаменам помимо школьной программы. И в этот момент важно не упустить ни одну минуту зря. Именно поэтому онлайн-обучение помогает сэкономить время на поездки к репетиторам и заниматься с самыми лучшими преподавателями.

Ключевые слова: онлайн-школа, обучение, образовательные услуги, школьники.

Общество привыкло, что образование должен получить каждый современный ребенок традиционным способом, поэтому альтернативные источники знаний рассматриваются как второстепенные, однако Интернет уже давно дает возможность записаться на дистанционное обучение. Молодежь, готовящаяся к экзаменам или ЕГЭ, и просто школьникам помогает онлайн-школа получить необходимые знания, не выходя из дома. Целью данного исследования является изучение спроса на приобретение услуг онлайн-школ подготовки к ЕГЭ по истории и обществознанию среди молодёжи, готовящихся к экзаменам, и их родителей. Актуальность данного исследования заключается в том, что на данный момент в России идёт становление новой цифровой системы образования, всё большей актуальностью пользуются онлайн-школы, которые помогают выпускникам школ подготовиться к ЕГЭ.

По данным исследования, проведенного в апреле 2022 года путем опроса жителей Нижнего Новгорода (выборка 31 человек), на рисунке 1 можно увидеть, что среди опрошенных респондентов 38,7% являются студентами; 25,8% обучаются в старшей школе (10-11 классы); 19,4%-обучаются в средней школе (5-9 классы); 9,7% работают и 6,5% обучаются в начальной школе (1-4 классы).

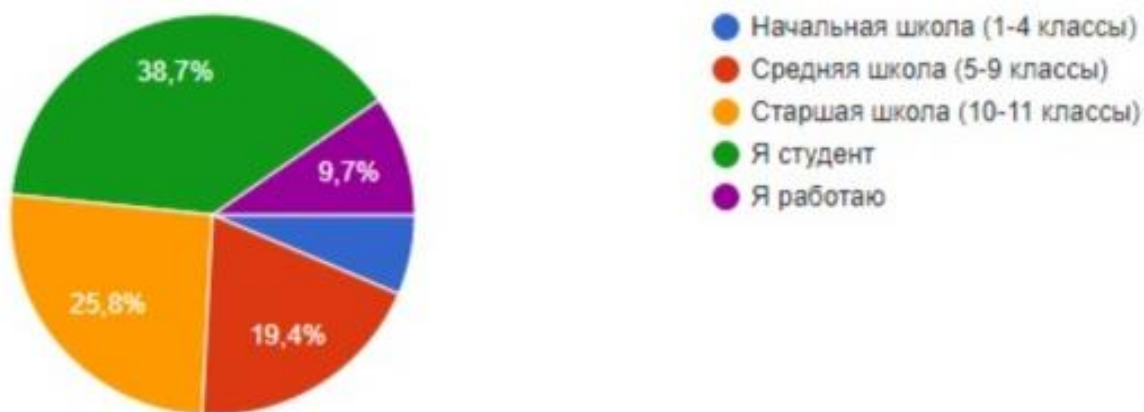


Рисунок 1. – Распределение респондентов по социальному статусу

На рисунке 2 можно увидеть количество человек, которые планируют сдавать ЕГЭ в будущем. Так среди опрошенных респондентов 48,4% планируют сдавать ЕГЭ, 38,7% уже учатся в ВУЗе и 12,9% уже работают. Выявляя возможность обучения в онлайн-школах (рисунок 3) отмечено, что среди опрошенных респондентов 96,8% слышали о возможности обучения в онлайн-школах и 3,2% нет.

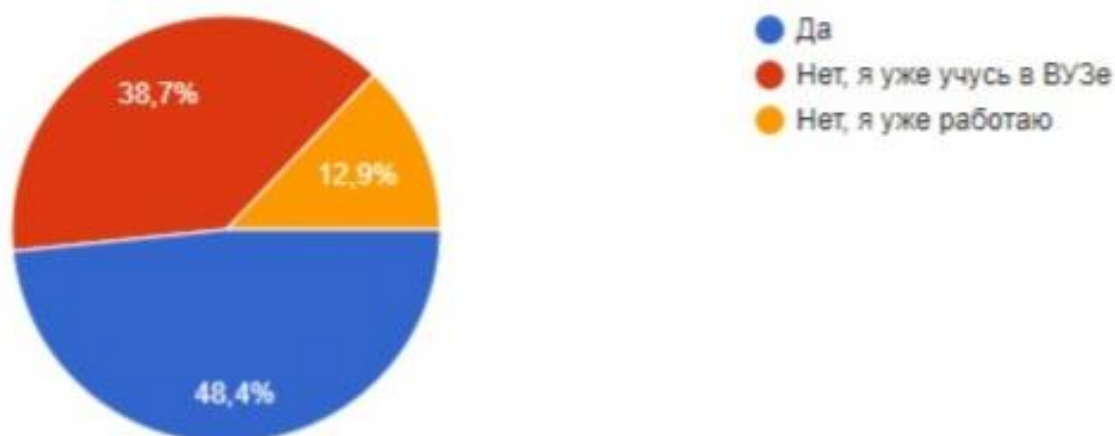


Рисунок 2. – Планирующие сдать ЕГЭ

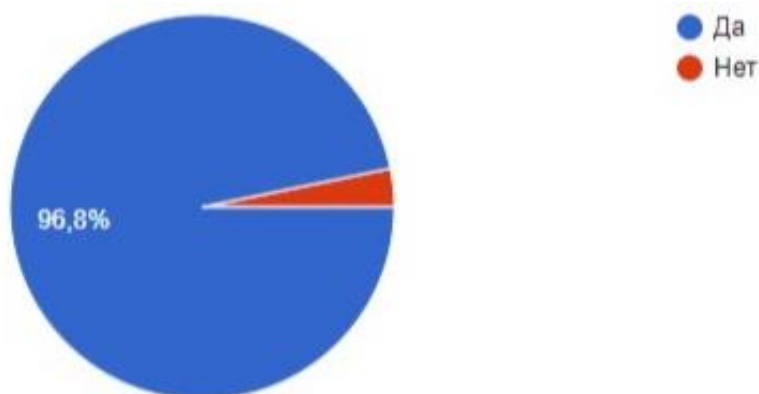


Рисунок 3. – Знания респондентов о возможности обучения в онлайн-школах

Оценивая необходимую информацию для обучения в онлайн- школе отмечено, что среди опрошенных респондентов 61,3% (19 человек) хотят ознакомиться перед обучением в онлайн-школе с ценовой категорией; 74,2% (23 человека) хотят ознакомиться с отзывами других людей; ещё 74,2% (23 человека) хотят ознакомиться с уровнем квалификации преподавательского состава; 51,6% (16 человек) хотят увидеть результаты учеников, обучаемых в данной онлайн-школе; 54,8% (17 человек) хотят ознакомиться с программой обучения в онлайн-школе; 6,5% (2 человека) интересуются ассортиментом предложений в онлайн-школе и 61,3% (19 человек) интересуются форматом обучения. Наглядно информацию можно увидеть на рисунке 4.

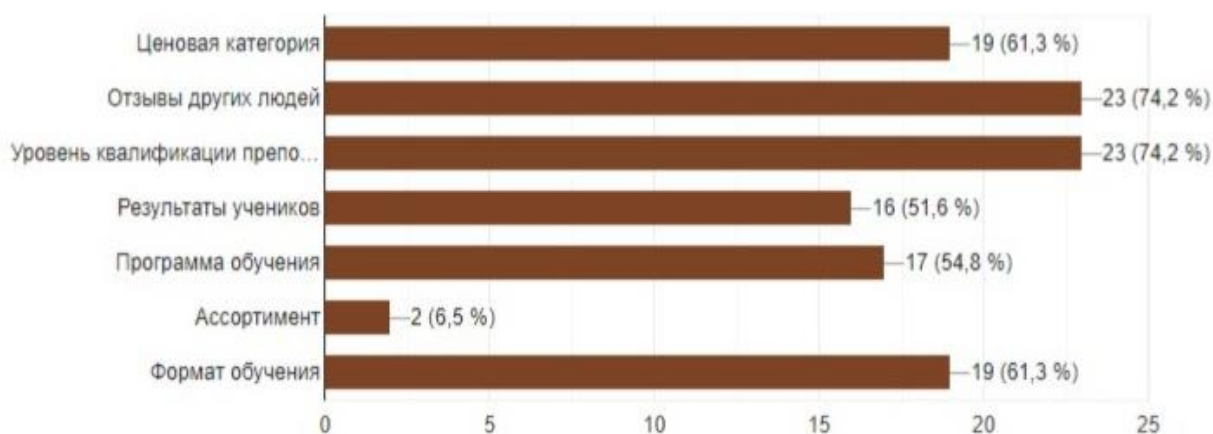


Рисунок 4. – Спрос на необходимую информацию перед обучением в онлайн-школе

По данным опроса на рисунке 5 можно увидеть, что наиболее эффективнее при подготовке к экзаменам. Среди опрошенных респондентов 77,4% (24 человека) считают, что при подготовке к экзаменам эффективнее занятие с репетиторами; 41,9% (13 человек) считают, что обучение в онлайн-школе эффективнее всего и 35,5% (11 человек) считают, что самоподготовка эффективнее при подготовке к экзаменам.

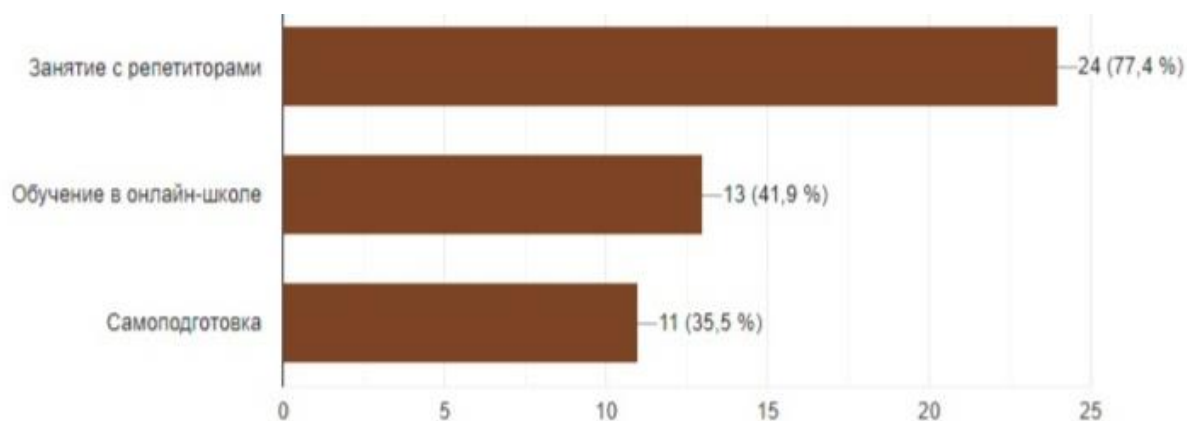


Рисунок 5. – Самые эффективные методы при подготовке к экзаменам и спрос на них

В рамках опроса было выявлено, что 45,2% респондентов предпочитают/предпочитали готовиться к экзаменам с репетиторами (рис 6); 41,9%-самостоятельно и 12,9%-используют/использовали услуги онлайн-школы.

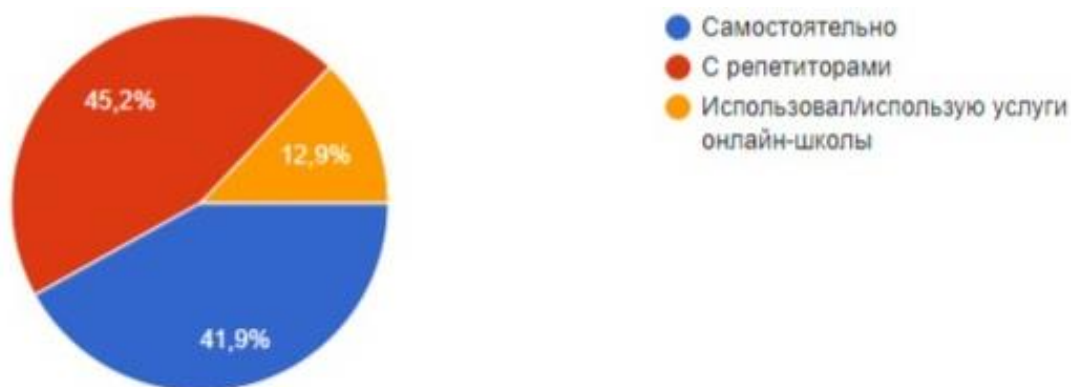


Рисунок 6. – Личные предпочтения при подготовке к экзаменам

Анализируя какой формат привлекает респондентов, так, среди опрошенных респондентов 54,8% при использовании услуг онлайн-школы хотят видеть аудио/видео-уроки; 19,4% хотят видеть личную консультацию; ещё 19,4% хотели бы увидеть презентации и 6,5%-лекции (рисунок 7).

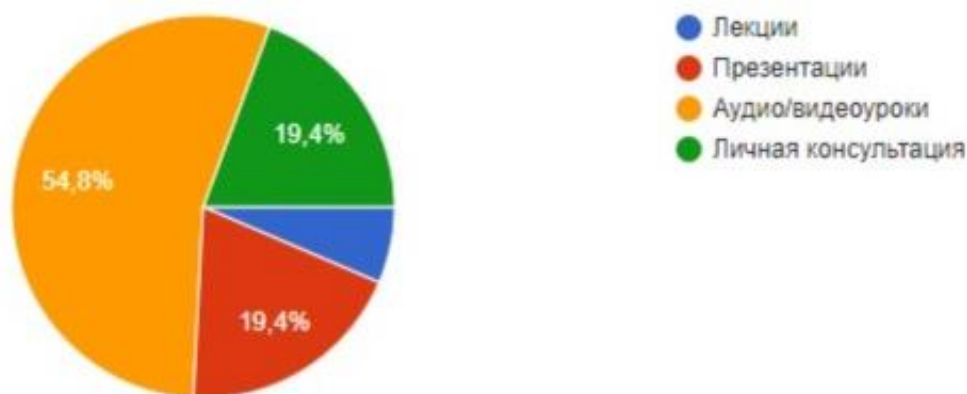


Рисунок 7 – Формат обучения при использовании услуг онлайн-школы

Оценивая формат обучения, приемлемый для респондентов, отмечено, 74,2% опрошенных при онлайн-обучении приемлема специальная платформа онлайн-школы; для 19,4% при онлайн-обучении приемлем зум и для 6,5% при онлайн-обучении приемлем скайп.

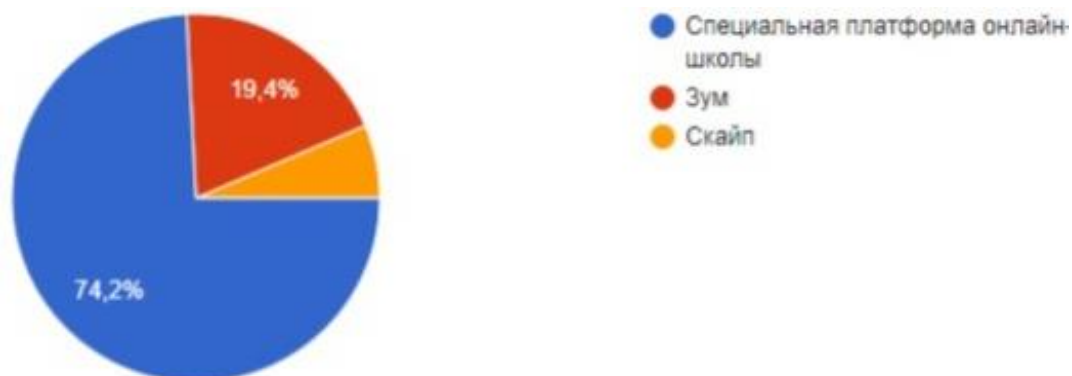


Рисунок 8. – Приемлемый формат обучения при онлайн-обучении

Таким образом, исходя из данного исследования, основные результаты показывают, что онлайн-школы подготовки к ЕГЭ пользуются достаточным спросом в настоящее время и многие даже не видят недостатков при обучении в данных школах. Но есть и те, кто предпочитает готовиться к экзаменам ещё и с репетиторами. Стоит сказать, что онлайн-школы в современном мире пользуются самым наибольшим спросом, нежели занятия с репетиторами. У такого формата обучения есть свои плюсы, например, экономия времени на дорогу и в какой-то степени экономия финансов, так как занятия в онлайн-школах гораздо длительнее, интереснее, эффективнее и выгоднее, чем занятия с репетиторами, не говоря уже о самоподготовке. Наша личная рекомендация каждому выпускающемуся ученику – это не раздумывая обращаться за помощью к онлайн-школе подготовки к ЕГЭ.

Список литературы

1. *Ваганова О.И.* Роль инновационной образовательной среды в самореализации субъектов образовательного процесса / О.И. Ваганова, М.П. Прохорова, К.А. Максимова // Карельский научный журнал. – 2019. Т. 8. - №2 (27). – С. 11-14.
2. *Прохорова М.П.* Социальное партнерство как механизм инновационного развития профессионального образования / М.П. Прохорова, А.М. Петровский // Интернет-журнал Науковедение. – 2015. Т. 7. - №5 (30). – С. 221.
3. *Филатова О.Н.* Разработка методического сопровождения инновационной подготовки педагогов в вузе / О.Н. Филатова, М.П. Прохорова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. - №4. – С. 164.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ

Булганина Анастасия Евгеньевна

*студентка 4 курса факультета управления и социально-технических сервисов
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Аннотация. В статье результаты опроса, проведенного в апреле 2022 года с целью изучения отношения молодежи к дистанционному обучению.

Ключевые слова: дистанционное обучение, молодежь, опрос, образовательные услуги.

Изучение значимости цифровой трансформации образовательного процесса вызвано глобальными процессами перехода к цифровой экономике и цифровому обществу. В связи с распространением коронавирусной инфекции образовательные учреждения всех стран были вынуждены перейти в формат онлайн-обучения. Актуальность исследования дистанционного обучения обусловлена двумя основными причинами: неготовностью участников образовательного процесса к овладению современными педагогическими и информационными технологиями для организации учебного процесса в дистанционной форме, а также сложившейся эпидемиологической ситуацией COVID-19.

С целью изучения отношения к дистанционному обучению было проведено научное исследование. Задачами исследования являлись:

- выявить основные трудности обучающихся в процессе перехода на дистанционное обучение и сформулировать пути их решения;
- определить степень удовлетворенности форматом обучения;
- определить уровень мотивации к обучению у обучающихся и их родителей в рамках дистанционной формы.

Методы исследования: опрос с помощью сервиса Google-форм. В проведенном в апреле 2022 года исследовании приняли участие 25 человек, в т.ч. 84% женщины и 16% мужчины. Если рассматривать по возрасту, то это лица в возрасте 18-25 лет – 12%, студенты, старше 45 лет составили 8% и основная часть в возраст 25 – 45 лет 80% (родители школьников, студенты заочной формы обучения). Большая часть респондентов – это родители школьников (84%).

Проведенный анализ говорит о том, что большей части респондентов кажется, что не легче учиться на дистанционном обучении – 80%, легче думают 16%, и 4% одинаково. 80% респондентов считает, что страдает качество обучения, что может также говорить о разных способностях обучающихся. С дистанционным обучением столкнулись 60% (32% - ребенок и 28% сами), а 40% не столкнулись. Далее выявлялось хотелось ли, чтоб это стало постоянной формой обучения: отмечено, что в большей степени дали отрицательный ответ – 80%, положительный – 12%, и не имеет значения - 8%.

Большая часть обучающихся и их родителей считают, что неудобно учиться дистанционно, очень трудно – 76%. Удобно (нравится) для 20%. И 4% затрудняются ответить. Процессом обучения скорее не удовлетворены 68%, полностью удовлетворены 8%. А вот затрудняются ответить и скорее удовлетворены, набрали по 12%. Для школьного образования это был своего рода эксперимент, когда педагоги, школьники и их родители приспосабливались к новым реалиям образования в период COVID-19. Для студентов период адаптации прошел более гладко. В вузах практиковались и ранее дистанционные варианты обучения на базе различных платформ.

В рамках исследования рассматривалось как опрашиваемые оценили работу преподавательского состава в рамках дистанционного обучения: большая часть, а это 36%, затрудняются ответить. «плохо, темы не понятны» – 20%. «отлично, все понятно и интересно» и «удовлетворительно, полностью не осваиваю материал» набрали по 16%. «хорошо, но хотелось бы больше дополнительных материалов по изучаемым темам» – 12%. Т.е. респонденты по-разному оценили работу педагогов период дистанционного обучения, нужно отметить, что у педагогов в целом увеличился объем работы, а не снизился, как думают многие родители.

В ходе опроса выявлено, что половине респондентов при дистанционном обучении ничего не понравилось – 56%. Далее, шел ответ, что это снизило риск заражения инфекцией COVID-19 – 36%. Положительным моментом является индивидуальный темп обучения – 20%. Использование современных технологий обучения – 16%. Возможность скачать материалы лекции, презентации и другие материалы – удобно 12%. Самообучение – 8%. Повышение качества обучения – отметили 4%.

В основном при дистанционной форме обучения использовали мобильный телефон, что составляет 44%. Далее персональный компьютер – 32%. И завершает ноутбук – 24%. Хочется заметить, что планшетом никто не пользовался. Нужно отметить, что в период пандемии COVID-19 многие семьи столкнулись с нехваткой ПК и ноутбуков для параллельной ежедневной работы и обучения детей, а то и нескольких в одной семье. Сложности возникали и со стабильной работой Интернет, когда на

операторов резко возросла нагрузка в период дистанционного обучения. Основным персональным гаджетом для обучения и работы стал смартфон.

Не менее интересен вопрос, какие трудности возникли при обучении. Лидирует недостаточное владение компьютерными технологиями – 40%. С небольшим отрывом следует недостаточное качество дистанционных материалов – 36%. И по 20% набрали следующие ответы: «отсутствие дома персонального компьютера, подключенного к интернет», «ограничения времени работы за компьютером по медицинским показаниям» и «никаких трудностей нет».

Анализируя какие формы и средства обратной связи с педагогами считают наиболее удобными для использования. Лидируют мессенджеры (Viber, WhatsApp и др.) и набирают 36%. Телефонный звонок отстает не на много и набирает 28%. Видеоконференции 16%, чат 12% и электронная почта 8%. После перехода на дистанционное обучение у 28% появились нарушения здоровья, подтвержденное медицинским заключением, в основном проблемы со зрением и переутомление. У 72% обучающихся все в порядке.

До введения ограничений пандемии (COVID-19) опыт обучения с применением дистанционных технологий был лишь у 16%, а 84% респондентов ранее с этим не сталкивались, для родителей особенно младших школьников это было сложно, не все дети начальной школы умеют пользоваться ПК, а родителям было в короткие сроки их обучить и это параллельно с основной работой. Старшеклассники и их родители, студенты справились с данной задачей легче.

А теперь рассмотрим положительные стороны дистанционного обучения:

1. Гибкий график – 44%;
2. Доступность (независимо от географического и временного положения) – 28%;
3. Экономичность – 20%;
4. Мобильность – 16%;
5. Экономичность – 12%.

Респонденты поставили следующие оценки по пятибалльной обучению в таком формате: «1» – 60%. «2» – 4%. «3» – 12%. «4» – 8%. «5» – 16%. Большая часть респондентов положительно воспринимает пока только очное обучение, особенно в школах.

Выявлялось какие же задания обучающие получали при обучении?

1. письменные задания, которые нужно выполнить и прислать на проверку – 64%;
2. задания на онлайн-платформах – 44%;
3. готовые видеоуроки на различных ресурсах – 24%;
4. по учебнику или дополнительной литературе – 20%.

В ходе опроса выявлялось, помогали ли детям родители при обучении. Большая часть помогали делать домашнее задание – 56%, что не удивительно, задания задавались на разных платформах, разными учителями и не все школьники могли сориентироваться как посмотреть видеоуроки и выполнить к ним задания. Проверяли домашнее задание – 36%. Объясняли отдельные темы программы – 24%. Дополнительно занимались с ребенком – 20%. Не помогали совсем 16%. Студенты или нет детей – 12%, обучались самостоятельно.

Определяя достаточно ли теории в период обучения было через видео-уроки и понимают ли их обучающиеся? – респонденты указали следующее: да, понятно и интересно – указали 56%, бывает по-разному – 36%, нет – 8%. Выясняя, сколько уходит примерно времени на выполнение заданий по 1 предмету было отмечено: больше 30 минут – 52%, меньше 30 минут – 48%. Самый главный вопрос, делают обучающиеся ли перерыв между уроками? – ответили Да-100%. По мнению опрашиваемых, учебная

нагрузка при дистанционном обучении в большей степени не изменилась, что составляет 44%. Считают, что увеличилась 36%, уменьшилась 8%. И 12% затрудняются ответить.

Определяя какие технические проблемы были? В большей степени проблем не было (60%), что является положительным моментом. Но самая большая проблема, которая встретилась, это плохая скорость интернета (36%). И 4% считают своей проблемой, необходимость иметь доступ к интернету.

Респонденты оценивали объем заданий, выполняемый во время дистанционного обучения, как выше среднего 52%, средний 40%, большой 8%. Определяя отношение к объему заданий, получены ответы: «заданий достаточно, все успеваем» – 52%, иногда не успевают выполнять – 32%, «заданий много, не успеваем. хотелось бы сократить объем» – указали лишь 16%. Степень мотивации в рамках дистанционного обучения не изменяется – 40%, возрастает – 36%, уменьшается -16%, затрудняются ответить – 8%.

Отмечено, что 100% опрошиваемых довольны результатом работы классного руководителя, педагогов в формате дистанционного обучения. Дистанционное обучение формирует способность к самообучению – 76%, не согласны с этим 16%, затрудняются ответить – 8%.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что большей части дистанционное обучение не очень понравилось, обучающиеся не хотят, чтоб это было постоянной формой обучения. Среди опрошенных лидирует мнение, что учиться так не легче, однако, многие видят в данном формате значительные плюсы, такие как возможность обучения в удобное время, гибкий график выполнения и сдачи заданий, выполнение заданий базового уровня и возможность самообразования по интересным для себя предметам.

Используя метод опроса, установлено, что трудности в большей степени при дистанционном обучении вызывает недостаточное владение компьютерными технологиями, что требует от образовательных учреждений введения дополнительных курсов по компьютерной грамотности и информационным технологиям. Цифровизация образования- реалии сегодняшнего времени. Исходя из проведенного анализа, выявлено, что родители все же помогали своим детям, но, к сожалению, не все. И самая удобная связь с педагогами через мессенджеры. Обучающиеся довольны работой педагогов в целом. По объему заданий можно обобщенно сказать – средний уровень, в основном все успевали все сделать, при этом уровень мотивации молодежи дистанционные формы обучения в основном не изменили.

Список литературы

1. *Авдонина Д.С.* Отношение общества к онлайн-обучению / Д.С. Авдонина, Ю.В. Бочкарева, О.В. Голубева // Интеграция информационных технологий в систему профессионального и дополнительного образования: сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им.К. Минина, 2016. – С. 147-150.

2. *Груздева М.Л.* Построение дистанционного учебного курса для сопровождения обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Информатика и образование. – 2015. - №1 (260). – С. 46-48.

3. *Груздева М.Л.* Результаты апробации модели управления самостоятельной работой обучающихся / М.Л. Груздева, А.А. Толстенева, Ж.В. Смирнова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. - №12-3. – С. 584-588.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИССЛЕДОВАНИЕ НАВЫКОВ ШИТЬЯ КАК ОДНОГО ИЗ ВИДОВ РУКОДЕЛИЯ

Булганина Анастасия Евгеньевна

*студентка 4 курса факультета управления и социально-технических сервисов
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Мухина Виктория Алексеевна

*студентка 2 курса факультета управления и социально-технических сервисов
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Бокарюкина Ульяна Михайловна

*студентка 2 курса факультета управления и социально-технических сервисов
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Алябьева Анастасия Викторовна

*студентка 1 курса факультета управления и социально-технических сервисов
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Аннотация. В статье рассматривается технологическое образование в ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». Швейная мастерская в Технопарке университета открылась в марте 2022 года и оснащена современным швейным оборудованием. Регулярно проводятся мастер-классы по технологии для учителей и студентов. С целью изучения спроса по направлениям курсов по швейному делу в апреле 2022 года был проведен опрос. Выявлена необходимость повышения навыков работы на швейном оборудовании и тематика курсов швейного дела для различных групп потребителей образовательных услуг.

Ключевые слова: технологическое образование, обучающиеся, Технопарк, швейное оборудование, курсы по швейному делу.

Швейная мастерская в ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» открылась в марте 2022 года. В ней оборудовано 15 мест для шитья на швейных машинках, 5 рабочих мест с современными вышивальными машинами, раскройные столы. В ней уже проводятся занятия для студентов - будущих учителей технологии, а также мастер классы для учителей разных районов нижегородской области для совершенствования навыков шитья и повышения качества технологического образования. В следующем году в планах запустить учебные занятия для школьников, как профориентационные курсы для потенциальных абитуриентов университета.

В апреле 2022 года авторами был проведен опрос, с целью изучения потенциальных потребителей образовательных услуг Технопарка, выявления навыков шитья, как одного из видов рукоделия в рамках изучения вариантов разработки курсов

по технологическому образованию для различных групп обучающихся. Задачи исследования: выявить, среди каких возрастных групп шитье распространено больше; какими навыками обладают студенты вуза и учителя технологии школ Нижнего Новгорода, что умеют уже шить и чему хотят научиться на курсах, какое оборудование освоить. В опросе приняли участие 45 респондентов разных возрастов, все 100% опрошенных умеют шить, занимаются данным видом рукоделия (рисунок 1). Большинство респондентов, а именно 60%, находятся в возрасте от 41 до 65 лет включительно. Менее распространено шитье среди людей, находящихся в возрастной группе от 26 до 40 лет включительно, их 35,6%. Наименьшее число опрошенных не достигли 18-летнего возраста, их процент составляет всего 4,4% (рисунок 2).

По данным опроса выявлено, что 71,1% использует данный вид рукоделия для пошива изделий для удовлетворения личных потребностей. Только в качестве средства заработка шитье используют 4,4%. Оба варианта сочетают 24,4% респондентов (рисунок 3).

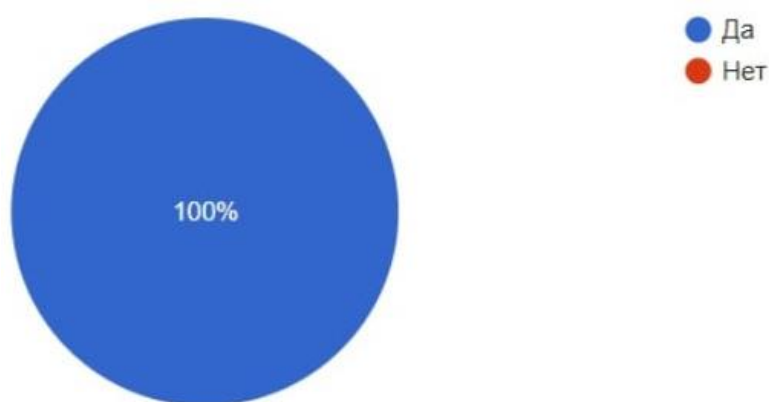


Рисунок 1. – Навыки шитья у респондентов

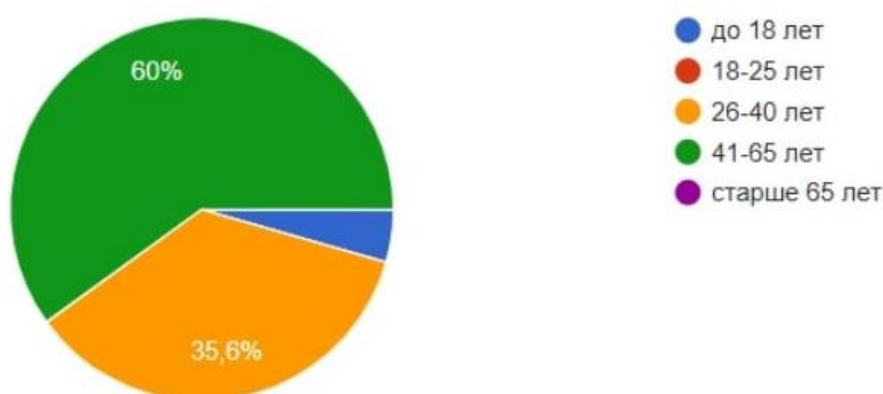


Рисунок 2. – Возраст респондентов

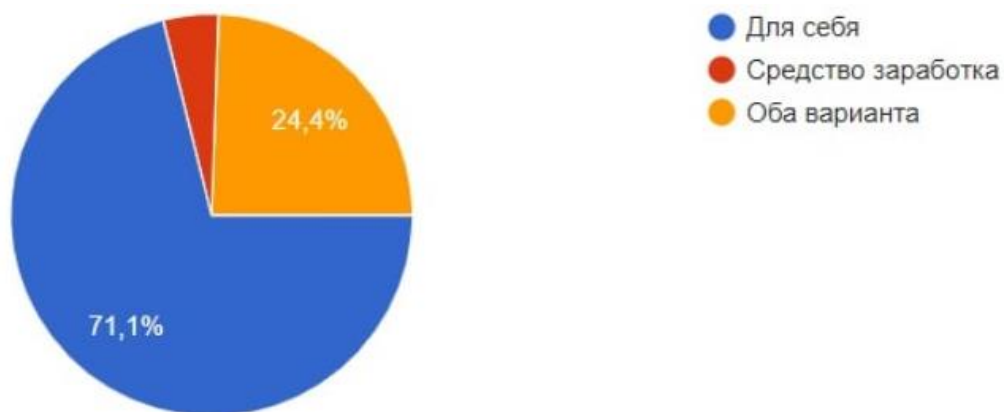


Рисунок 3. – Уровень навыков шитья

Нужно отметить, что подавляющее большинство опрошенных не обучались в специализированных учреждениях, а получали знания самостоятельно, это составило 71,1%, однако 28,9% респондентов обучались по направлению технологического образования и швейного дела (рисунок 4).

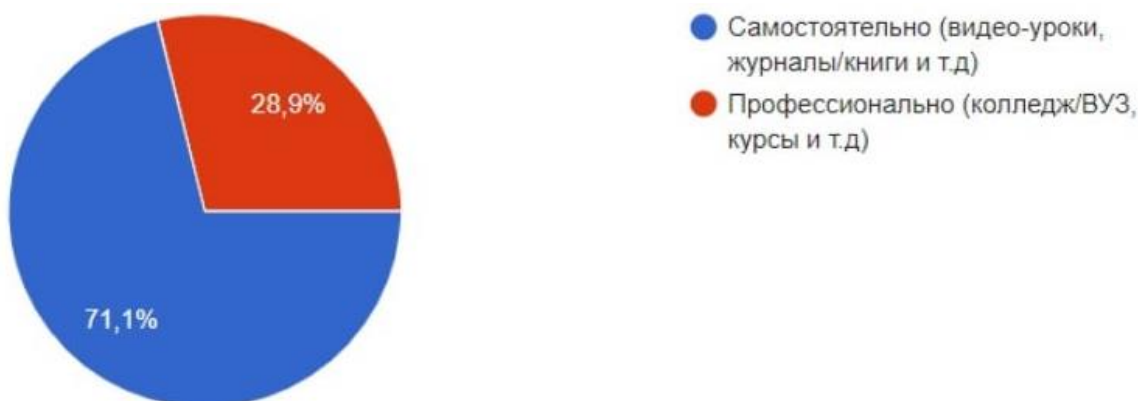


Рисунок 4. – Варианты совершенствования навыков шитья помимо уроков технологии в школе

Практически половина респондентов уделяет время пошиву изделий несколько раз в месяц, это составляет 51,1%. Несколько раз в неделю шьют 26,7%. Почти равное количество опрошенных, 22,2%, занимаются данным видом рукоделия каждый день (рисунок 5).

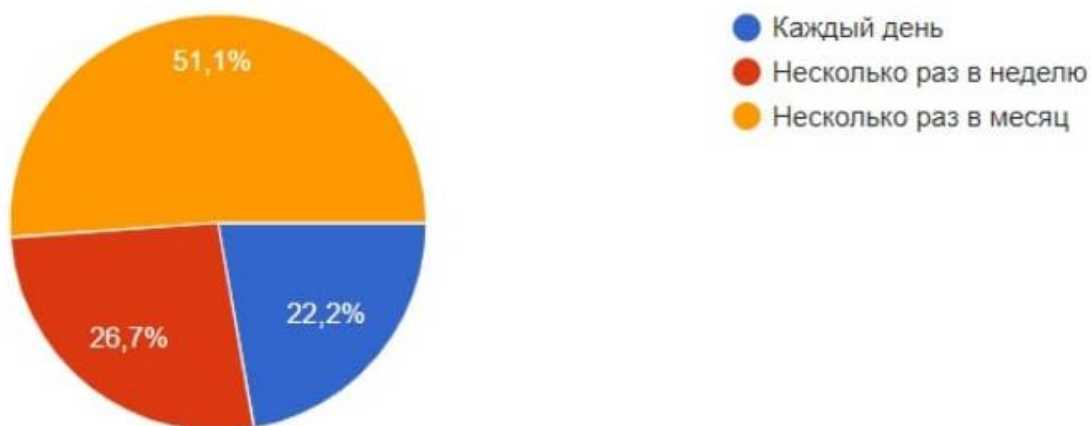


Рисунок 5. – Периодичность занятий творчеством

Большая часть опрошенных, а именно 77,8%, занимается пошивом одежды, возможно сочетая с другими категориями. Из 45 респондентов домашний текстиль шьют 27%, что составляет 60% от всего числа опрошенных. Пошивом игрушек занимаются всего 22,2% респондентов. И малая доля опрошенных, всего 17,8%, увлекаются пошивом других изделий, не указанных в опросе (рисунок 6).

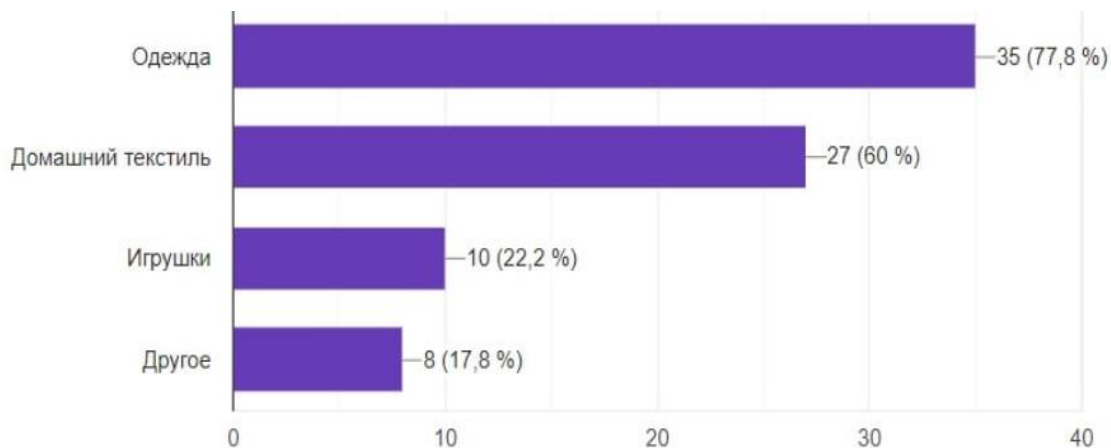


Рисунок 6. – Что умеют шить респонденты

Отмечено, чаще всего респонденты используют электронно-механические швейные машинки. Их выбирают 77,8% опрошенных. Практически одинаково используются механические швейные машинки, а именно 17,8%, и компьютеризированные швейные машинки, что составляет 15,6% от общего числа респондентов, что говорит о незначительном опыте работы на данном оборудовании (рисунок 7), т.е. Швейной мастерской Технопарка НГПУ им. К. Минина можно предложить обучение на современном оборудовании и программируемых вышивальных машинах.

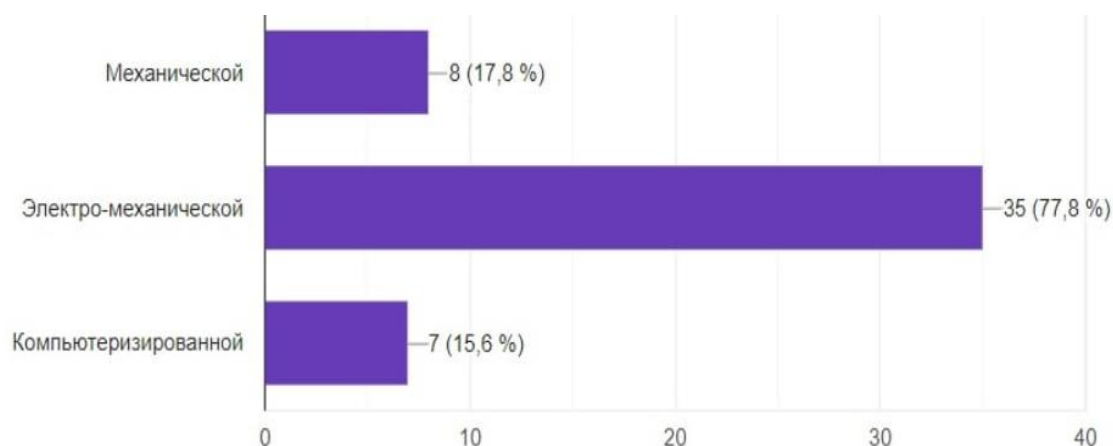


Рисунок 7. – На каких швейных машинах умеют шить

На вопрос о марке швейной машинки большинство респондентов, а именно 48,9%, ответили, что пользуются маркой, не упомянутой в вариантах ответа. 28,9% выбирают швейную машинку марки Janome. Следующей по популярности является марка Brother, ее, по данным опроса, выбирают 15,6% опрошенных. Швейным машинкам марки Jaguar отдают предпочтение всего 8,9% опрошенных. Всего 1 человек из 45 опрошенных выбирает марку Singer, что составляет всего 2,2%. Никто из респондентов не использует швейную машинку марки Comfort (рисунок 8).

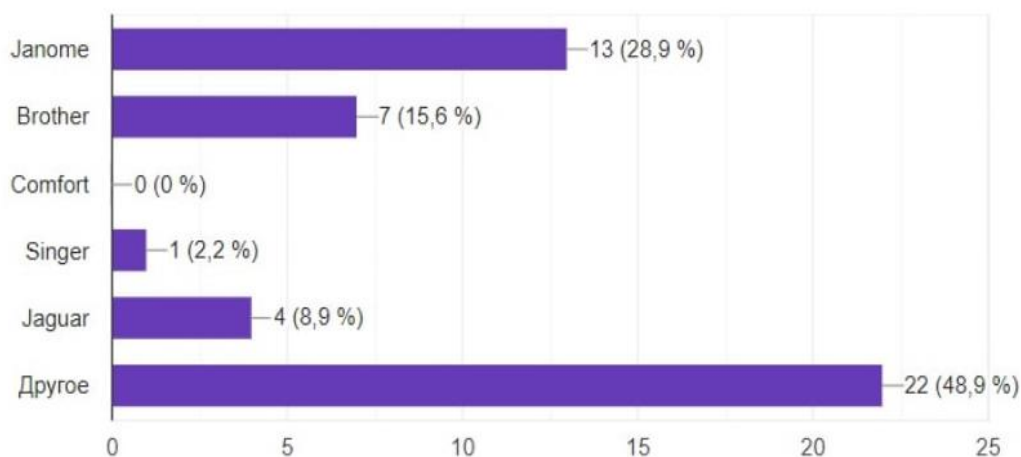


Рисунок 8. – Предпочтения по маркам швейных машин

На основе опроса можно сделать вывод, что практически равные доли опрошенных пользуются и не пользуются оверлоком. Так, оверлоком пользуются 51,1%. 48,9% обходятся без него при пошиве изделий (рисунок 9) – данное оборудование есть в швейной мастерской Технопарка НГПУ им. Минина и может быть проведено обучение на данном оборудовании.

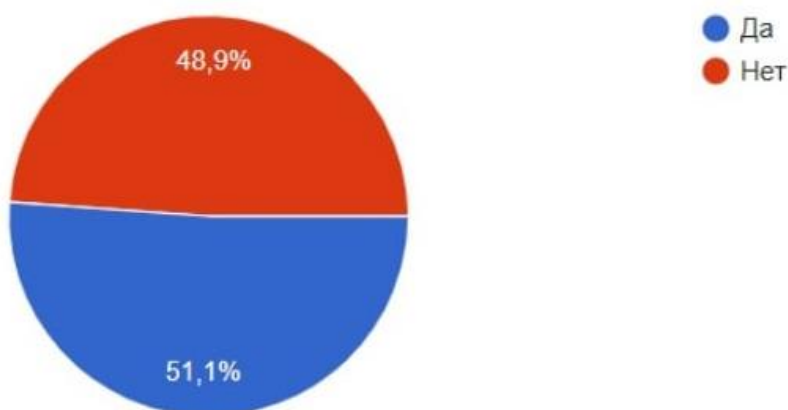


Рисунок 9. – Умение пользоваться оверлоком

Анализируя спрос по вариантам обучения швейному делу на рисунке 10 можно увидеть, что интересны курсы и мастер-классы: пошива повседневной одежды занимаются 32, что составляет 78% от числа всех опрошенных. Равное количество респондентов интересно изучить пошив верхней одежды – 36,3%. Так же в равных долях респонденты выбрали нижнее белье и спортивную одежду, на эти изделия приходится 24,4% от числа всех опрошенных. Пошивом вечерних нарядов интересен 19,5% и сценических костюмов 17,1%. Декор одежды и различных аксессуаров хотят освоить 12,2%.

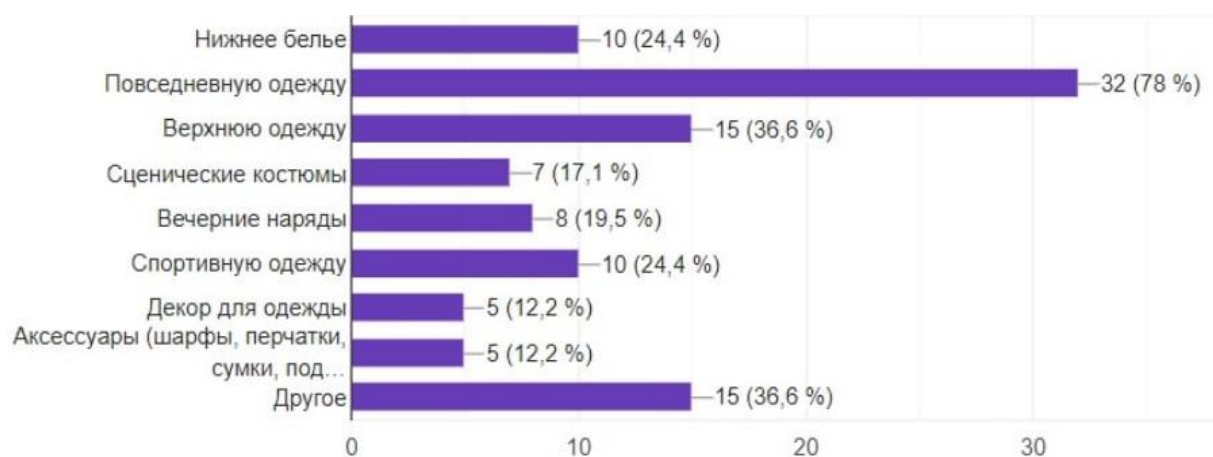


Рисунок 10. – Спрос по видам курсов швейного дела

Большая часть опрошенных, 86,7%, для пошива своих изделий выбирают натуральные ткани. Синтетическим тканям отдают предпочтение 37,8% опрошенных. Из искусственных тканей свои изделия изготавливают 31,1%.

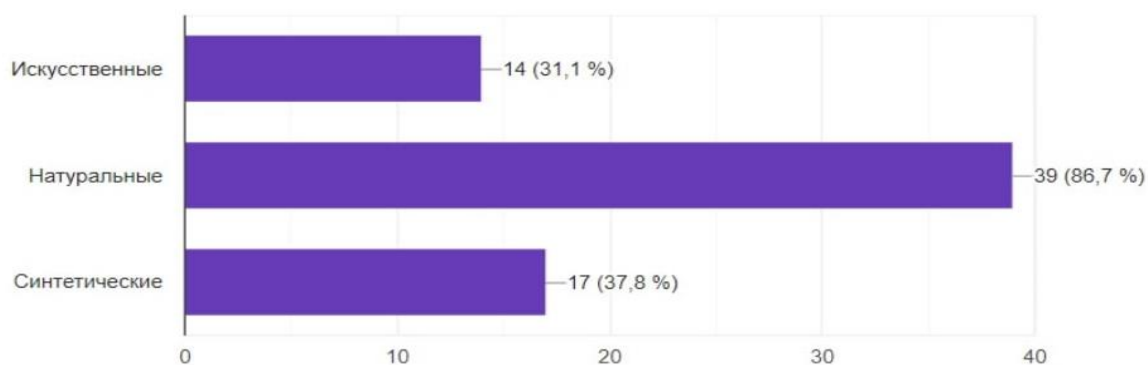


Рисунок 11. – Предпочтения по выбору тканей

Около 75,6% опрошенных приобретает все необходимые материалы в магазине. Услугами интернет-магазинов пользуется 51,1% от числа всех опрошенных. Вариантом, не указанным в вопросе, пользуются 17,8%, т.е. материалы закупает организация, в которой работают респонденты.

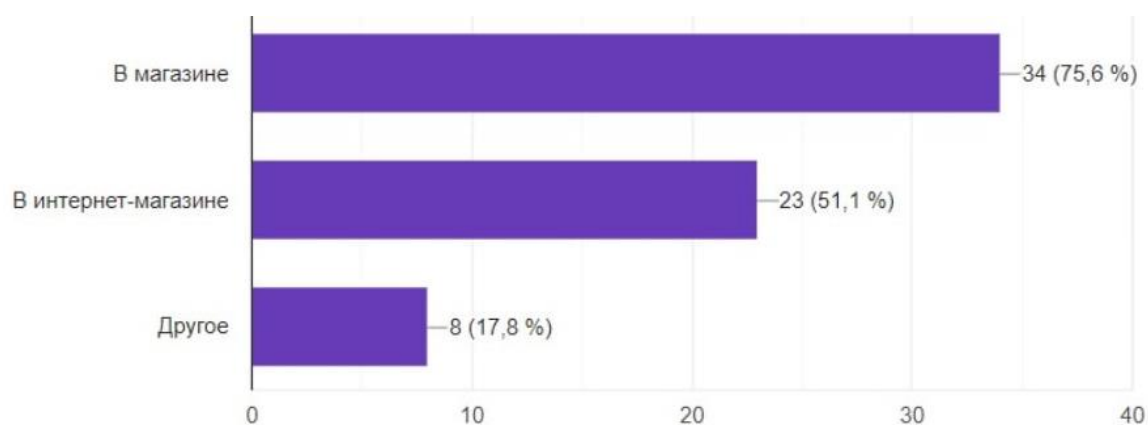


Рисунок 12. – Варианты приобретения материалов для творчества и пошива изделий

На выбор места покупки влияют различные факторы (рисунок 13), так, в первую очередь важен ассортимент товаров (указали 57,8% нижегородцев). Немаловажную роль играет низкая цена на товар, по данным исследования, 42,2% от всего числа опрошенных обращает на стоимость и скидки внимание. Удобное расположение магазина/пункта выдачи заказов важно для 35,6%. На качество товаров обращают внимание 31,1% людей. Рекомендации друзей и коллег влияют на выбор 13,3% от числа всех опрошенных.

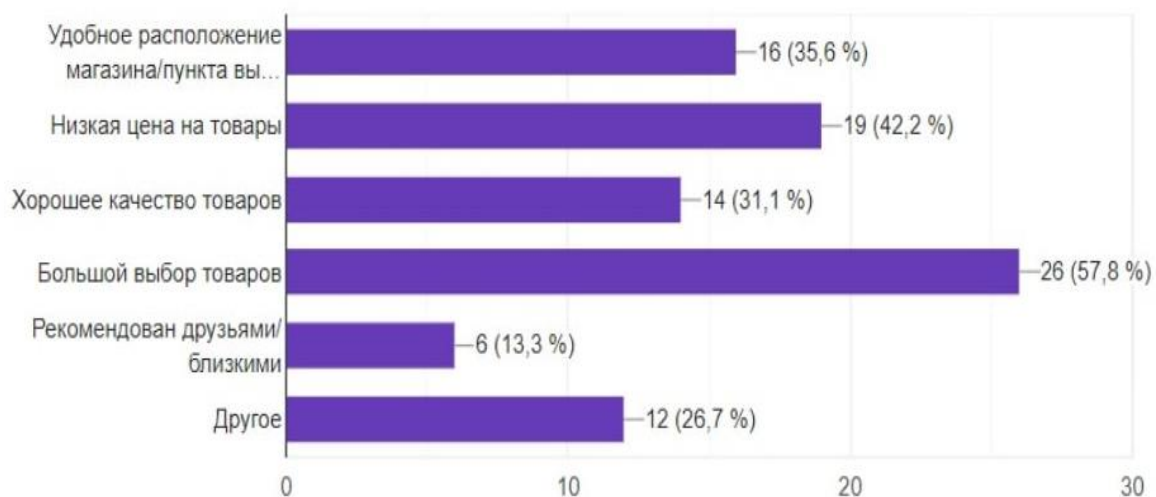


Рисунок 13. – Критерии выбора товаров для творчества и пошива

Половина (55,6%) опрошенных отмечают, что себестоимость производимой продукции выходит ниже магазинной цены. Еще 35,6% респондентов затрудняются ответить на данный вопрос. 8,9% отметили, что себестоимость их продукции выходит выше цены в магазине (рисунок 14), что говорит о важности навыков пошива в повседневной жизни.

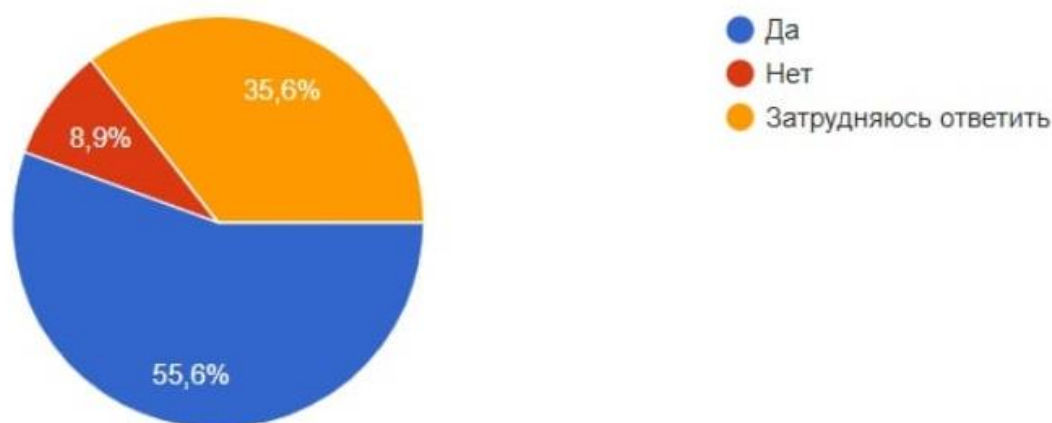


Рисунок 14. – Всегда ли стоимость готового изделия выше сшитого аналога самостоятельно

На основе данного опроса можно сделать вывод, что в современном мире шитье изделий довольно распространено, и в большинстве случаев стоимость изделий выходит ниже магазинной цены, т.е. навыки швейного дела в рамках технологического образования необходимы обучающимся разрабатываемых курсов Швейной мастерской Технопарка НГПУ им. К. Минина. Данный вид рукоделия пользуется спросом у разных

возрастных групп потребителей образовательных услуг. Есть необходимость освоения навыкам работы на современном швейном оборудовании.

Список литературы

1. Груздева М.Л. Опыт организации открытого социально-образовательного пространства в Мининском университете / М.Л. Груздева, А.А. Толстенева // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. №4 (25). – С. 8.
2. Прохорова М.П. Социальное партнерство как механизм инновационного развития профессионального образования / М.П. Прохорова, А.М. Петровский // Интернет-журнал Науковедение. – 2015. Т. 7. - №5 (30). – С. 221.
3. Смирнова Ж.В. Модульное обучение как единый современный образовательный процесс / Ж.В. Смирнова, Т.А. Бозина, Ж.В. Чайкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. - №66-1. – С. 199-201.
4. Толстенева А.А. Опыт создания открытой социально-образовательной среды в рамках проекта «Территория возможностей» / А.А. Толстенева, М.Л. Груздева, М.В. Лагунова // Школа будущего. – 2018. - №4. – С. 150-159.
5. Филатова О.Н. Разработка методического сопровождения инновационной подготовки педагогов в вузе / О.Н. Филатова, М.П. Прохорова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. - №4. – С. 164.

О СВОЙСТВАХ ИНВЕРСИИ

Бурлак Валерия Александровна

*студентка 5 курса физико-математического факультета
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Аннотация. В статье рассматривается понятие инверсии как метод, используя который можно решить множество геометрических задач на построение. Также были изучены основные свойства, на которых построен метод инверсии. Использование данного метода при решении такого типа задач позволяет перейти от задач с окружностями к таким же задачам с прямыми, которые решаются гораздо легче.

Ключевые слова: геометрические преобразования на плоскости, инверсия, свойства инверсии.

Рассмотрение конформных преобразований в школе сводится к изучению простейших преобразований, таких как «движение» и «подобие». Важной особенностью таких преобразований считается то, что: прямые отображаются в прямые, а окружность отображается в окружность. По сравнению с этими преобразованиями инверсия является достаточно трудным геометрическим преобразованием, при котором прямая отображается в окружность, а окружность отображается в прямую. С помощью инверсии в курсе математики решается большое количество задач на построение, а отказ от решения таких задач с помощью инверсии приводит к достаточно обширным и сложным решениям.

Прежде чем мы изучим определение и базовые свойства инверсии, дадим общее определение геометрического преобразования плоскости, ведь инверсия является геометрическим преобразованием плоскости.

В курсе геометрии преобразованием является правило, или закон, по которому каждой точке E плоскости ставится в соответствие точка E' этой же плоскости (или же образ точки E):

$$E' = \varphi(E).$$

Если дана \forall фигура Γ на плоскости и задано преобразование φ этой плоскости, то множество образов точек $E \in \Gamma$ называют образом Γ' фигуры Γ :

$$\Gamma' = \varphi(\Gamma).$$

Если при некотором преобразовании все точки плоскости переходят сами в себя, то такое преобразование φ называют тождественным:

$$E' = E = \varphi(E).$$

Если при заданном преобразовании φ некоторая точка N и ее образ совпадают ($N \equiv N'$), то такую точку называют «неподвижной точкой преобразования φ ». Если же \forall фигура $F \equiv S_0$ своим образом F' , то такую фигуру называют инвариантной в зависимости от заданного преобразования φ .

Приступим к изучению инверсии, и ее основных свойств.

Определение. Инверсией (S_0^R) на плоскости относительно окружности ω , с центром O и радиусом R , называется преобразование, при котором образом \forall точки M является точка M' , отвечает следующим условиям:

1. $M' \in [OM]$;
2. $|OM| \cdot |OM'| = R^2$.

Из определения инверсии можно отметить пять утверждений:

1. \forall точке плоскости, не включая центр преобразования, ставится в соответствие единственная соразмерная ей точка в отношении окружности преобразования.
2. Центр инверсии не имеет соразмерную точку.
3. Если точка M' соразмерна точке M по отношению к окружности ω , то и точка M соразмерна точке M' в отношении окружности ω .
4. \forall точка $E \in \omega$ (окружность преобразования) соразмерна сама себе.
5. Если $M \neq M'$ и данные точки соразмерны, то одна из этих точек находится внутри окружности инверсии ω , а другая — вне окружности $[O]$.

Перед тем, как изучать основные свойства инверсии нужно поговорить о лемме, которую необходимо знать при рассмотрении этих свойств.

Лемма: Пусть A_1, A_2 и B_1, B_2 – пары несовпадающих точек, которые инверсны в отношении окружности с центром в точке $O \Rightarrow \angle OA_1 B_1 = \angle OA_2 B_2$ (Рисунок 1).

Доказательство: Так как точки A_1, A_2 и B_1, B_2 симметричны $\Rightarrow OA_1 \cdot OA_2 = R^2 = OB_1 \cdot OB_2 \Rightarrow \frac{OA_1}{OB_1} = \frac{OB_2}{OA_2} \Rightarrow \Delta OA_1 B_1 \sim \Delta OA_2 B_2$ (по второму признаку подобия треугольников). Так как $\Delta OA_1 B_1 \sim \Delta OA_2 B_2 \Rightarrow$, что $\angle OA_1 B_1 = \angle OA_2 B_2$. Равенство $\angle OA_1 B_1$ и $\angle OA_2 B_2$ это значит, что четырёхугольник $A_1 A_2 B_1 B_2$ вписан в окружность, а это значит, что вершины этого четырёхугольника расположены на одной окружности ω_1 .

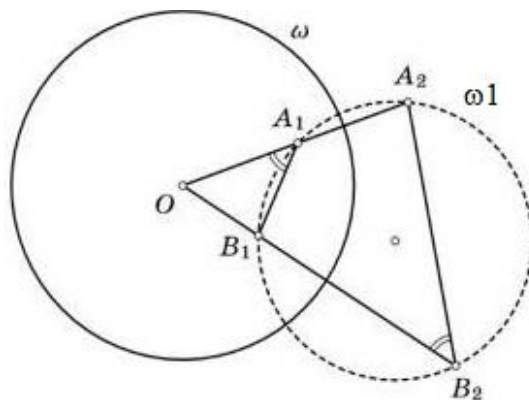


Рисунок 1. – Условие доказательства №1

Теперь поговорим о самих свойствах инверсии:

1) Прямая a , проходящая через центр инверсии ($O \in a$), отображается в себя. Так как \forall точка и образ этой точки \in одной прямой, которая проходит через центр инверсии \Rightarrow каждая точка, лежащая на прямой, проходящей через центр инверсии, отображается в точку, также лежащую на этой прямой.

2) Прямая, которая не проходит через центр инверсии ($O \notin a$), отображается в окружность, проходящую через центр инверсии ($O \in \alpha$).

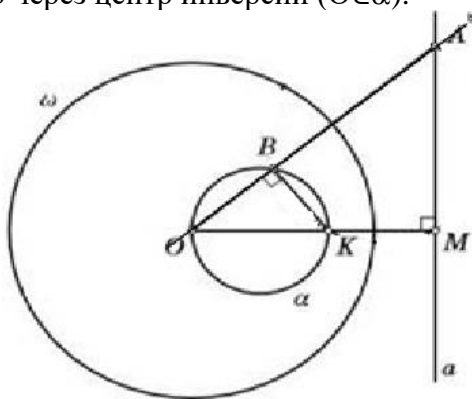


Рисунок 2. – Условие доказательства №2

Доказательство. Возьмем точку O , такую что $O \notin a$ (Рисунок 2). Построим перпендикуляр к прямой a ($OM \perp a$), $K = OM \cap a$ – это точка их пересечения, а также точка K является образом точки M в отношении окружности ω при S_O^R .

На диаметре OK построим окружность α и возьмем \forall прямую b , такую что: точка $O \in b$, $b \neq OK$ и $b \nparallel a$. Пусть прямая $b \cap \omega = B$ и $b \cap a = A$. Угол при вершине B ($\angle OBK$) прямой, потому что опирается на диаметр OK окружности α . Из того что $\triangle OBK \sim \triangle OMA \Rightarrow$ равенство $OA * OB = OM * OK$. Так как точки M и K являются соразмерными по построению, то верно равенство: $R^2 = OA * OB = OM * OK \Rightarrow$, что точки A и B также являются соразмерными в отношении окружности ω . В результате, можно сделать заключение, что прямая a и окружность ω отображаются при заданном преобразовании друг в друга.

Это свойство можно сформулировать иначе: окружность, такую что: $O \in \alpha$, переходит в прямую, такую что: $O \notin a$.

3) Окружность α_1 , такая что: $O \notin \alpha_1$, переходит в окружность α_2 , такую что: $O \notin \alpha_2$.

Доказательство. Рассмотрим S_O^R в отношении окружности ω и окружность α_1 , точка $O \notin \alpha_1$ (Рисунок 3). Проведем прямую a через центры этих окружностей, так что: $a \cap \alpha_1 = B_1$ и $a \cap \alpha_1 = C_1$. Построим их образы B_2 и C_2 , при заданной S_O^R и на диаметре B_2C_2 нарисуем окружность α_2 . Докажем, что точки B_1 и C_1 , такие что: $B_1 \in \alpha_1$ и $C_1 \in \alpha_1$, соразмерны точкам B_2 и C_2 , такие что: $B_2 \in \alpha_2$ и $C_2 \in \alpha_2$, и наоборот.

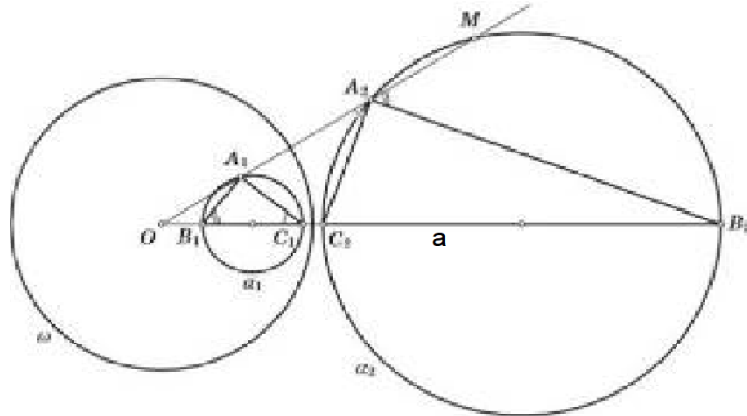


Рисунок 3. – Условие доказательства №3

Пусть A_1 – точка окружности α_1 , A_2 – ее образ при S_O^R в отношении окружности ω , тогда, применяя основную лемму для двух четверок точек A_1, A_2, B_1, B_2 и A_1, A_2, C_1, C_2 , получим: $\angle A_1 B_1 C_1 = \angle B_2 A_2 M$, и $\angle A_1 C_1 B_1 = \angle C_2 A_2 O$. $\triangle A_1 B_1 C_1$ – прямоугольный, потому что $\angle B_1 A_1 C_1$ опирается диаметр на $B_1 C_1$, тогда применяя свойство суммы углов треугольника \Rightarrow , что $\angle A_1 B_1 C_1 + \angle A_1 C_1 B_1 = 90^\circ$, а значит используя выше полученное равенство углов получаем: $\angle B_2 A_2 M + \angle C_2 A_2 O = 90^\circ \Rightarrow$ что $\angle B_2 A_2 C_2$ – прямой, а это значит, что точка $A_2 \in$ окружности α_2 с диаметром $B_2 C_2$, что и требовалось доказать.

Изучим пример решения задачи данным методом: «Используя циркуль и линейку построить образ L' точки L , при заданном преобразовании S_O^R с радиусом r и центром в точке O ».

Решение: Обратим внимание, что в $\triangle A B P$ ($\angle A P B = 90^\circ$), $P M \perp A B$, $P M$ – высота $\triangle A B P \Rightarrow |P M|^2 = |A M| * |M B|$, обратим внимание, что данное равенство аналогично понятию S_O^R : $|O M| * |O M'| = R^2$.

Сравним эти равенства и заметим, что $|P M| = r$ и $|A M| = |O L|$, а значит $|M B| = |O L'|$.

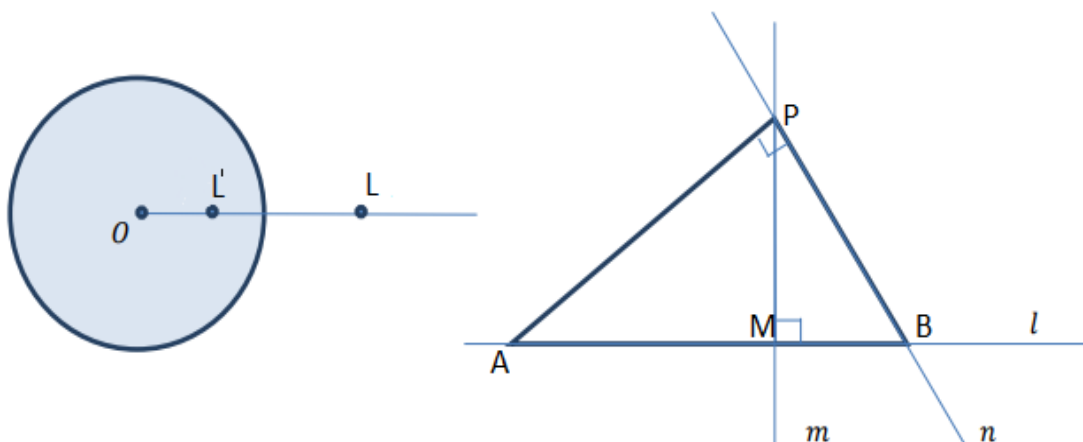


Рисунок 4. – Шаги построения

Шаги построения (Рисунок 4):

1. Рисуем прямую l и откладываем $|AM| = |OL|$
2. $m \perp l$, $m \cap l = M$ и откладываем $|PM| = r$
3. Строим $[AP]$ и провидим n так что: $n \perp AP$ и $n \cap AP = P$
4. $n \cap l = B$
5. $[MB]$ – искомый и $|MB| = |OL|$

Список литературы

1. Аргунов Б.И. Геометрические построения на плоскости / Б.И. Аргунов, М.Б. Балк. – М.: Министерство просвещения РСФСР, 1957. – 268 с.
2. Василевский А.Б. Методы решения геометрических задач. – Киев: Высшая школа, 1969. – 232 с.
3. Дорофеев С.Н. Геометрические преобразования в примерах и задачах. – Пенза: Информационно-издательский центр ПГУ, 2002. – 189 с.
4. Певзнер С.Л. Инверсия и ее приложения: учеб. пособие. – Хабаровск: Государственный Педагогический Институт, 1988. – 81 с.
5. Савин А.М. Инверсия и задача Аполлония // Квант. – 1971. - №5. – С. 23-28.
6. Уроев В.М. Инверсия // Квант. – 1984. - №5. – С. 26-32.
7. Яглом И.М. Геометрические преобразования. – М.: Государственное издательство технико-теоретической литературы, 1956. – 241 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Бурухина Евгения Сергеевна

*студентка 4 курса факультета психолого-педагогического образования
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический
университет», филиал в городе Нижнем Тагиле
г. Нижний Тагил*

Скоробогатова Юлия Валерьевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии,
педагогике дошкольного образования и начального образования
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический
университет», филиал в городе Нижнем Тагиле
г. Нижний Тагил*

Аннотация. Проблема профилактики буллинга у подростков в современной педагогической практике приобретает особое значение. В статье представлены теоретические основы профилактики буллинга в подростковой среде. Определяя буллинг как психолого-педагогическую проблему и обосновывая необходимость предупреждения проявлений травли в образовательном пространстве, авторы определяют особенности профилактики буллинга у подростков с использованием социально-психологического тренинга.

Ключевые слова: буллинг, кибербуллинг, подростковый возраст, профилактика, профилактика буллинга, тренинг, социально-психологический тренинг.

На настоящее время проблема буллинга является одной из самых распространенной в социальном пространстве. Практически каждый человек в течение жизни имел опыт травли, унижения, оскорбления, принуждения и др. Однако наиболее остро данный вопрос поднимается в подростковый период, когда с одной стороны, происходит интенсивное развитие личности, проявляется потребность в самоутверждении и стремление к самореализации в группе сверстников, желание реализовать свои возможности и потребности, с другой стороны, характерны конфликтность и противоречивость личностных устремлений, доминирование желания добиться поставленной цели любыми средствами.

В то время, когда каждый в группе подростков формирует представление о себе, пытается самоутвердиться и выделиться на фоне своих сверстников происходят конфликты. В борьбе за лидерство подростки, на фоне гормональных перестроек, нестабильного эмоционального состояния и недостатка знаний о взаимоотношениях друг с другом, прибегают к травле своих «конкурентов». В случае, когда «жертва» умеет дать отпор, издевки, как правило, прекращаются. В ситуациях, когда подросток под внешним давлением теряется, не дает адекватного отпора и не знает как изменить сложившуюся ситуацию, это перерастает в буллинг.

У понятия «буллинг» нет однозначного определения. В различных источниках можно встретить множество синонимов данного понятия. Чаще всего под буллингом понимают травлю или террор. Буллинг – это проявление физического или психологического насилия по отношению к другим.

В ситуациях буллинга четко определяется система отношений между участниками, включающая следующие ролевые позиции: лидер (агрессор); соучастники (присоединяющиеся к лидеру); жертва (пострадавший); свидетели, поддерживающие травлю и защитники (те, кто открыто встает на сторону жертвы). Буллинг наносит вред не только жертвам, но и всем, кто в него вовлечен. Так, подростки-агрессоры чаще других своих сверстников подвержены криминальному поведению, у них формируется искаженное представление о том, как правильно взаимодействовать с людьми в конфликтных ситуациях, при этом, чаще всего, они выбирают агрессивный и насильственный способ разрешения конфликта.

Свидетели ситуации буллинга так или иначе переживают множество негативных эмоций. Учителя и родители также испытывают отрицательные эмоции и наблюдают негативные последствия буллинга, поскольку постоянные насмешки, оскорбления, игнорирование и травля одного или группы школьников снижают учебную мотивацию и дисциплину в классе, в целом успеваемость учеников, обостряют чувство собственной несостоятельности и некомпетентности как педагога, допустившего буллинг в коллективе, а также увеличивают риск административных взысканий.

Исследования отечественных ученых (Н.С. Бобровниковой, Т.Г. Волковой, О.Л. Глазмана, С.В. Ильиной, С.Е. Кривцовой и др.) определили, что травля в подростковый период может способствовать закреплению у формирующейся личности негативного представления о себе, так как в этом возрасте наблюдается повышенное стремление к личностному росту, расхождение идеального и реального образа «Я», неопределенность жизненных планов, жестокость по отношению к окружающим [4].

В современном мире технологий и массовых коммуникаций появился новый вид буллинга – кибербуллинг, который представляет насилие, только в цифровом пространстве. Наличие такого явления сложно распознать не только педагогу-психологу и учителям, но и самим родителям.

В сети подростки чувствуют свободу и безнаказанность, поскольку, как они полагают, об их виртуальной активности никто не знает. Подростки могут ставить на свои социальные сети пароли, создавать, так называемые, «фейковые страницы», что

уменьшает шанс определить агрессора. Даже если в реальной жизни подросток проявляет себя как неконфликтная личность, то в интернет-пространстве он может использовать абсолютно противоположную модель поведения, о которой сложно догадаться родителям или педагогам. С другой стороны, если подросток подвергается кибербуллингу, он не может рассчитывать на чью-либо поддержку до тех пор, пока сам не предъявил эту информацию значимым взрослым или сверстникам. Но страх, неуверенность и безысходность чаще всего не позволяют подростку вынести эту проблему из цифрового пространства в реальную жизнь, публично обсудить.

Буллинг в различных своих проявлениях оказывает негативное влияние для всех участников образовательного процесса: самих обучающихся, учителей, родителей и администрацию школы. Следовательно, существует острая необходимость предупреждения проявлений буллинга в образовательной среде, а также его пресечение на начальных этапах проявления.

Для того чтобы снизить частоту проявлений буллинга в подростковой среде, а также предотвратить возможные негативные последствия буллинга у подростков, необходима профилактика данного явления. Профилактика – это термин, означающий комплекс различного рода мероприятий, направленных на предупреждение какого-либо явления и/или устранение факторов риска [5]. Соответственно, под профилактикой буллинга мы будем понимать комплекс мероприятий, направленных на предупреждение ситуации буллинга и устранение факторов его риска.

Главная задача профилактики буллинга в подростковой среде – это увеличение числа подростков, которые считают травлю неприемлемой по отношению к другим. В данном случае целесообразно говорить о первичной профилактике, которая направлена на всех обучающихся, а также их родителей с целью формирования духовно-нравственных ценностей, а также обеспечения нормативного развития личности.

Вторичная профилактика осуществляется уже при имеющихся проявлениях буллинга и подразумевает системную работу с каждой группой подростков, имеющих ролевые позиции «агрессора», «жертвы» и «свидетеля». Целью вторичной профилактики является социальная адаптация подростков и их реабилитация [6].

Профилактическая работа с «агрессорами» заключается в том, чтобы выявить основные причины агрессивного поведения подростка, а также сформировать способность понимать и оценивать собственные переживания, сочувствовать и сопереживать окружающим; способствовать осознанию подростками не конструктивности агрессивного поведения.

Жертвы буллинга, как правило, имеют низкую самооценку, повышенную тревожность и неуверенность в себе. Профилактическая работа с потенциальными жертвами буллинга, соответственно, подразумевает повышение самооценки и формирование у подростков эффективных копинг-стратегий в отношении «обидчиков».

Самая многочисленная категория участников буллинга – это «свидетели». Свидетели буллинга часто испытывают страх и стыд, страдают от чувства беспомощности, иногда желают присоединиться к агрессору. Профилактическая работа со свидетелями буллинга должна включать как информационно-просветительскую работу, направленную на активацию морального чувства у подростков, так и организационно-управленческие меры по прекращению текущих буллинг-ситуаций, а также обучению подростков способам поведения, принципиально отличающихся от буллинга и базирующихся на ценностях уважения, взаимопомощи, индивидуальных различий и психологического благополучия всех участников образовательного процесса.

Направленность профилактических мероприятий также имеет свои особенности с учетом специфики подросткового возраста. Одна из особенностей состоит в том, что в профилактике должны быть задействованы все участники образовательного процесса, в

том числе и родители подростков. К особенностям профилактических мероприятий можно отнести направленность на ценностные ориентации и на эмоциональную сферу подростка. Процесс профилактики буллинга должен учитывать специфику подросткового возраста, а также включать в работу всех участников образовательного процесса, то есть быть целостным.

В современной практике наиболее распространенным методом профилактики буллинга является социально-психологический тренинг. Сам термин «тренинг» в русском языке имеет ряд значений: воспитание, обучение, подготовка, тренировка, дрессировка. Тренинг является способом изменения модели управления поведением и деятельностью человека. Также тренинг можно назвать частью планируемой активности организации, направленной на расширение профессиональных знаний и умений, либо на изменение аттитудов и социального поведения людей способами, схожими с целями коллектива и требованиями к их деятельности.

Данный метод состоит в том, чтобы уменьшить случаи буллинга повышением уровня информированности по проблемам, связанным с агрессией среди школьников, а также на выработку и улучшение навыков предотвращения буллинга в подростковом возрасте. Основным принципом, который обеспечивает сокращение воздействия различных факторов возникновения и распространения буллинга, служит постоянное сочетание в тренинге всех форм деятельности: общение, игра, обучение и труд [2].

Вместе с термином «тренинг» популярно понятие «социально-психологический тренинг». Под социально-психологическим тренингом понимается активный групповой метод, который ориентирован на улучшение и развитие знаний, навыков и установок межличностного общения.

Впервые в отечественной психологии социально-психологический тренинг был представлен в 1980-е годы в монографии Л.А. Петровской, которая представляла описание теоретического и методического аспектов психологического тренинга. Социально-психологический тренинг и его возможности в психологической практике широко представлен в работах И.В. Вачкова, Ю.А. Емельяновой, В.П. Захаровой, Г.А. Ковалевой, И.В. Сидоренко и др.

Метод социально-психологического тренинга имеет широкую направленность. Он ориентирован не только на развитие навыков коммуникации, но и на развитие психических процессов (мышление, память и т.д.), укрепление психического здоровья человека в целом, формирование навыков разрешения конфликтов у участников, развитие самосознания и межличностной чувствительности, снятие внутренних барьеров в общении [3].

В зависимости от цели выделяют следующие типы социально-психологических тренингов: личностно-ориентированные и инструментально-ориентированные.

К личностно-ориентированным тренингам относят группы личностного роста, целью которых является приобретение новых знаний о себе. В этом подходе внимание акцентируется на равенстве психологической позиции тренера с участниками. Примерами тренингов в рамках данного подхода являются: группы встреч, экзистенциальные группы, психодинамические группы и другие виды тренингов.

Под инструментально-психологическим тренингом понимается социально-психологический тренинг, который базируется на поведенческой традиции. Цель данного подхода – помочь участникам овладеть эффективными моделями поведения. Главная задача состоит в том, чтобы изменить поведение человека на основе накопленного опыта и усвоенных навыков. К инструментально-психологическим тренингам относят: тренинг делового общения, тренинг стратегии решения конфликтов, тренинг социальных навыков и другие виды тренингов.

Для профилактики буллинга у подростков уместно использование как личностно-ориентированных тренингов, так и инструментально-психологических. Личностно-ориентированные тренинги будут способствовать развитию у подростка умения ориентироваться свои сильные и слабые стороны личности, приближать самооценку к адекватной. Инструментально-психологические тренинги могут решать задачи, связанные с формированием у подростков эффективных копинг-стратегий, снижения агрессивности и тревожности, а также развития навыков коммуникации в целом. Важную роль для эффективности применения социально-психологического тренинга как средства профилактики буллинга в подростковой среде играет. Именно комплексная работа является необходимым условием для решения поставленных целей и задач профилактики [1].

Таким образом, профилактика буллинга предполагает комплексный подход в решении данной проблемы, что предполагает взаимодействие всех субъектов образовательного процесса (родителей, подростков, учителей и администрации школы), а также применение своевременных и адекватных средств воздействия на подростков с учетом занимаемой ролевой позиции в ситуации буллинга. Оптимальным средством профилактики буллинга у подростков может выступать социально-психологический тренинг, поскольку он позволяет предупредить возникновение ситуаций травли в среде сверстников, ориентируясь на особенности классного коллектива и личностные характеристика каждого его члена; гармонизировать личность подростка, развить навыки самоорганизации и повысить свою компетентность в общении; в нем формируются межличностные отношения между всеми участниками образовательных отношений и копинг-стратегии, позволяющие изменять неадекватные способы поведения на адаптивные, а также апробировать их в безопасных условиях тренинговой работы.

Список литературы

1. *Ахметшина И.А.* Социально-педагогические аспекты профилактики школьного буллинга в условиях инклюзивного образования / И.А. Ахметшина, А.А. Лосева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - №62-3. – С. 16-19.
2. *Бакаев А.А.* Система профилактики правонарушений несовершеннолетних. – М., 2004. – 218 с.
3. *Бобченко Т.Г.* Психологические тренинги: основы тренинговой работы: учебное пособие для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 132 с.
4. *Бязырова А.Т.* Психолого-педагогические условия профилактики школьного буллинга / А.Т. Бязырова, А.А. Гадзиев // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. - №55-8. – С. 105-111.
5. *Селиванова О.А.* Профилактика агрессивности и жестокости в образовательном учреждении: монография / О.А. Селиванова, Т.С. Шевцова. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2012. – 232 с.
6. *Смолина Д.Д.* Анализ подходов к профилактике буллинга в молодежной среде. Социальные риски в современном обществе: сборник научных статей; науч. ред. С.И. Петошина. – Мурманск, 2020. – С. 117-121.

РОЛЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Буштухин Сергей Александрович

магистрант 2 курса

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск

***Аннотация.** В статье речь идет о возможностях игровых технологий в профессиональной подготовке студентов колледжа. Раскрываются понятие, значение, признаки, возможности игровых технологий обучения, рассматриваются сущность, основной смысл геймификации, её отличие от игрового обучения, в каких случаях её лучше использовать.*

***Ключевые слова:** игровые технологии, профессиональная подготовка, студенты, геймификация, её возможности.*

В современных условиях перед образовательными организациями стоит задача подготовки творческой личности, способной решать сложные профессиональные задачи. В связи с введением новых ФГОС происходит пересмотр содержания образования, увеличивается объем учебного материала, совершенствуются формы и методы обучения, цель которых заключается не только в развитии умений студентов практически использовать полученные знания, но и учитывать профессиональные потребности будущих специалистов.

Среди форм и методов обучения, содействующих развитию познавательной активности студентов, способствующих лучшей адаптации к предстоящей профессиональной деятельности, особое значение принадлежит игровым технологиям, которые позволяют моделировать ситуации профессиональной деятельности на занятиях, способствуют развитию профессиональных компетенций. Регулярное применение игровых технологий на занятиях способствует формированию познавательной активности, самостоятельности студентов, развитию творческого мышления, формирует навыки профессионального общения, способствует овладению профессией.

Применение игровых технологий при обучении студентов праву способствует переходу от информативных форм и методов обучения к активным с включением элементов проблемности, исследовательского поиска, с использованием возможностей самостоятельной работы студентов.

Игровые технологии имеют определенные преимущества, поскольку выступают не только как метод обучения, но и как форма организации познавательной деятельности обучаемых, средство приобщения к будущей профессиональной деятельности. Игровые технологии помогают каждому студенту, не зависимо от уровня его подготовки, проявить себя, найти свой путь развития.

Игра позволяет активизировать мыслительную деятельность играющих, требует напряжения умственных сил, творческих способностей, способствует развитию умения принимать решения. Все это обуславливает важность внедрения игровых технологий обучения в учебный процесс колледжа.

Под игровыми технологиями понимается вид деятельности в условиях определенных ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение социального опыта [3].

В ходе занятий с использованием игровых технологий студенты учатся взаимодействовать между собой, что способствует развитию их личностных качеств, совершенствованию умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности. Одна из задач педагога в процессе использования игровых технологий, заключается в поддержании интереса студентов к курсу права.

И.Г. Якимович определяет игровые технологии как методы, построенные на групповом взаимодействии с опорой на личный практический опыт участников [10].

В образовательной среде колледжа возможности использования игровых технологий достаточно высоки, поскольку:

- позволяют достаточно глубоко и разносторонне рассмотреть большой спектр правовых проблем;
- в них происходит обучение «через действие», осуществляется подготовка к конструктивному профессиональному общению;
- они способствуют повышению активности участников взаимодействия в процессе обучения;
- формируют ценностные ориентации и установки профессиональной деятельности;
- предоставляют возможность исчерпывающего анализа, интерпретации, осмысливания полученных результатов;
- способствуют проявлению качеств личности, ее индивидуальных особенностей [9].

Анализ исследований показал, что игровая деятельность выступает важным условием развития:

- универсальных, профессиональных и общепрофессиональных компетенций (Л.Н. Аксенова, М.С. Дмитриев, В.В. Руднев, М.Л. Хасанова) [1];
- обеспечивает эмоциональное воздействие на студентов, расширяет их возможности (Н.А. Егорцева, Н.В. Сидоркина) [4];
- способствует активизации познавательной деятельности (Н.Т. Алтенова, С.М. Сергазина) [2];
- способствует развитию познавательных интересов обучающихся по правовым дисциплинам (Н.П. Никонова) [5].

По мнению С.А. Шмакова обучающим играм присущи четыре главные черты:

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая по желанию обучающегося, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата;
- творческий, в значительной мере импровизированный характер этой деятельности;
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и др.;
- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития [8, с. 122].

Игровая технология имеет ряд существенных признаков. К ним относится четко поставленная цель обучения в форме игровой задачи, сама учебная деятельность, которая подчиняется правилам игры и содержит отвечающие ей педагогические результаты, которые характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Игровая деятельность может использоваться:

- как самостоятельная технология для освоения, как отдельных тем, так и целого раздела учебного предмета,
- как элемент более общей технологии,

– в качестве занятия или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);

– как технологии внеклассной работы.

К игровым технологиям можно отнести собственно образовательные интерактивные технологии: организацию дискуссии, деловую игру, многочисленные тренинги, ролевую игру, защиту проектов, применение методов парламентских дебатов.

При рассмотрении проблемы игровые технологии мы сталкиваемся с понятием геймификация.

Исследователи О.В. Орлова, В.Н. Титова рассматривают геймификацию как использования игровых элементов, игровых методик, принципов игры в неигровых ситуациях [6].

Основная цель геймификации состоит в создании условий для вовлечения студентов в учебный процесс. Р.С. Полесюк указывает, что мотивация на занятиях значительно повышается, если студенты используют игровой контент с элементами соревнования, а также если присутствуют риски, сопряженные с выходом студента из зоны комфорта, но приносящие, в случае преодоления, определенное вознаграждение [7].

Следует отметить, что игровое обучение и геймификация это не однозначные понятия.

Игровое обучение протекает с использованием игровых элементов для обучения определенному умению или для достижения определенного результата. Геймификация используется в неигровом поле для поощрения желаемого поведения и достижения определенных результатов обучения.

Основное различие между ними состоит в объединении игровой механики с обучающим содержанием. Иначе говоря, игровое обучение объединяет эти две составляющие, таким образом, что игра есть учеба, а геймификация использует игровые элементы в качестве награды за прохождение учебных испытаний.

Основной смысл геймификации сделать процесс игры привлекательным, интересным. Для этого используются рейтинг, баллы, награды и др. Элементами геймификации в образовательном процессе могут быть квесты, дебаты, турниры [9].

В то же время геймификация может использоваться не во всех случаях. Лучше её использовать для освоения содержания, которое может быть оценено в баллах и скорости. Геймифицировать задачи с креативным содержанием не получится, поскольку креативные задачи не всегда подразумевают однозначный ответ «верно/неверно». Если студентам требуется много времени для завершения задания, их уровень вовлеченности падает и эффективность элемента геймификации снижается.

Таким образом, использование игровых технологий в процессе профессиональной подготовки студентов колледжа способствует повышению мотивации, активизирует их познавательную деятельность, повышают интерес к изучению права, помогает преодолеть пассивность на занятиях, способствуют закреплению знаний. Игровые технологии в учебном процессе развивают способность студентов критически оценивать сложившуюся ситуацию, находить пути её. Для повышения мотивации включения студентов в учебный процесс может использоваться геймификация.

Список литературы

1. *Аксенова Л.Н.* Игровые технологии как вид проблемного обучения и средство активизации деятельности студентов / Л.Н. Аксенова, М.Л. Хасанова, В.В. Руднев, М.С. Дмитриев // *Современные наукоемкие технологии.* –2019. - №3. – С. 83-87.

2. Алтенова Н.Т. Игровые технологии в процессе обучения химии / Н.Т. Алтенова, С.М. Сергазина // Евразийский союз ученых. – 2020. - №10-3 (79). – С.56-58.
3. Быстрова Н.В. Цифровые технологии в образовательном пространстве / Н.В. Быстрова, М.Н. Уракова, Е.Л. Ермолаева // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. – Красноярск, 2020. – С. 88-91.
4. Егорцева Н.А. Значение ролевых игр в обучении английскому языку / Н.А. Егорцева, Н.В. Сидоркина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. –2016. – Т. 5. - №1 (14). – С. 49-52.
5. Никонова Н.П. Игра как средство формирования потребительских знаний учащихся Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. – Т. 8. - №3 (28). – С. 186-189.
6. Орлова О.В. Геймификация как способ организации обучения / О.В. Орлова, В.Н. Титова // Вестник ТГПУ. – 2015. - №9 (162). – С. 60-64.
7. Полесюк Р.С. Об эффективности использования игры при обучении иностранному языку // Вестник КемГУ. – 2012. - №4. (52). – Т. 4. – С. 275-278.
8. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. – М.: НИИ школ. технологий, 2006. – С. 122.
9. Юдина Н.И. Использование игровых технологий при подготовке специалистов в организациях среднего специального образования [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://edu-time.ru/pub/112397> (дата обращения 28.04.2022) .
10. Якимович И.Г. Возможности использования игровых интерактивных технологий на практических занятиях в вузе // Вестник Брянского госуниверситета. – 2016. - №1. – С.3 81-383.

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

Быков Георгий Дмитриевич

*студент 2 курса Института искусств, дизайна и технологии
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург*

Андреева Екатерина Евгеньевна

*старший преподаватель кафедры педагогики
и педагогической компаративистики
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург*

Аннотация. В статье рассматривается роль музыкально-театрализованной деятельности в детском оздоровительном лагере в контексте подготовки к такой деятельности будущего вожака, а также с позиции значимости такой деятельности для детей. Акцентируется внимание на том, что значимость музыкально-театрализованной деятельности в детском оздоровительном лагере зачастую упускается в процессе подготовки будущего вожака. Раскрываются основные формы организации музыкально-театрализованной деятельности в детском оздоровительном лагере.

***Ключевые слова:** музыкально-театрализованная деятельность, творческая деятельность, детский оздоровительный лагерь, вожатый, подготовка будущих вожатых.*

Одним из актуальных направлений в организации летнего отдыха детей в загородных лагерях является музыкально-театрализованная деятельность. С начала подготовительного этапа работы в лагере музыкально-театрализованная деятельность является значимой для работы будущего вожатого. Развивая и используя первичные музыкальные (вокально-хоровые, дирижерские, музицирование, игра на музыкальных инструментах) и актёрские навыки, вожатый готовится к заранее запланированным общелагерным мероприятиям смены в детском оздоровительном лагере (ДОЛ). Также будущий вожатый до начала смены в ДОЛ и сам разрабатывает внутриотрядные культурно-досуговые мероприятия для детей. Однако значимость музыкально-театрализованной деятельности в ДОЛ зачастую упускается в процессе подготовки будущего вожатого к профессиональной деятельности.

Музыкально-театрализованная деятельность – это организованный процесс активного взаимодействия индивидуума с социально-окружающей средой в творчестве, направленный на развитие творческих и организаторских способностей человека посредством использования элементов музыкального и актерского искусства. Музыкально-театрализованная деятельность является причиной развития чувств, глубоких переживаний и открытий ребенка, приобщает его к духовным ценностям, культурному наследию страны и шедеврам мирового искусства, дает возможность творческой реализации, раскрывает исполнительские навыки.

Исследователи утверждают, что у ребёнка, в каждом возрастном периоде присутствует потребность в творческой деятельности и самореализации. Дети ищут возможности реализовать свой потенциал именно через творчество. Это позволяет ребёнку наиболее полно раскрыться как личность [1]. Именно поэтому будущие вожатые должны быть подготовлены к организации музыкально-театрализованной деятельности в ДОЛ. К.Г. Емелин отмечает, что процесс подготовки будущих вожатых к работе с детьми и осуществлению с ними творческой деятельности решает сложные педагогические задачи по развитию личности. Разработанная им модель подготовки вожатых реализует сразу несколько функций: информационно-развивающую, социально-воспитательную, культурно-коммуникационную, познавательно-творческую, художественно-эстетическую [4].

Подготовка будущих вожатых для ДОЛ является одним из важных направлений в педагогическом образовании. Первые документы, которые касаются введения понятия «вожатый» и их профессиональной подготовки, относятся к 1920 году. Именно тогда состоялись первые дискуссии о видах и формах педагогической деятельности с детьми в контексте коммунистического воспитания. Эти дискуссии происходили на губернских комсомольских конференциях и на III съезде Российского коммунистического союза молодежи, прошедшем в октябре 1920 года. В качестве вожатых в 1922-1924 годы выбирались наиболее политически подготовленные и дисциплинированные комсомольцы [6]. В современной действительности вожатыми трудоустраиваются как участники студенческих педагогических отрядов и студенты педагогических учебных заведений и направлений подготовки, так и студенты и участники других направлений подготовки и социально значимых объединений.

Все же наиболее подготовленными к музыкально-театрализованной деятельности в ДОЛ являются бойцы студенческих педагогических отрядов и студенты творческих направлений подготовки. Что касается студенческих педагогических отрядов, в течение учебного года они проходят обучение по игре на гитаре, разучивают детские отрядные

песни, разрабатывают музыкальные и театральные игры, сценарии мероприятий. В современном культурно-образовательном пространстве, для будущих вожатых организовывается множество открытых мастер-классов, концертов, лекций и бесплатных курсов музыкально-художественной и театрализованной направленности.

Также в высших и средних учебных заведениях, где обучаются будущие вожатые, есть возможность участия в творческих самодеятельных коллективах и во внутривузовских музыкальных, хореографических и театральных мероприятиях, что даёт необходимый первичный опыт для дальнейшей музыкально-театрализованной деятельности в ДОЛ. Например, на базе Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ) регулярно проводятся творческие мастер-классы для студентов при поддержке Института искусств, дизайна и технологий, Российской общественной Академии голоса, Свердловского регионального отделения Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников». К тому же, ежегодно на базе УрГПУ проводятся такие творческие конкурсы, как: Конкурс индивидуальных творческих проектов «Шанс», Открытый областной фестиваль патриотической песни «России сможем послужить», Всероссийская студенческая олимпиада «Класс сольного пения» и «Я-концертмейстер». Помимо этого, в студенческом клубе УрГПУ проводятся занятия для студентов всех направлений подготовки по эстраднему и народному вокалу, современному танцу. Кроме того, у студентов есть возможность посещать занятия в медиа школе, в школе звукозаписи и в социальном театре «Отражение». В течение учебного года подразделения УрГПУ активно предлагают студентам участие в педагогических мастерских – хакатонах, организуемых силами университета и других организаций.

При подготовке студентов к прохождению педагогической (вожатской) практики, выявляются студенты с ярким музыкальным и актёрским потенциалом. Как правило, это студенты, ранее обучавшиеся в детских музыкальных школах, детских школах искусств, театральных, хореографических и музыкальных самодеятельных коллективах или студенты творческих направлений подготовки. Работодатели сразу выделяют вожатых с навыками игры на музыкальных инструментах (преимущественно на гитаре), с сильными голосами, поющими интонационно чисто, с точным соблюдением ритма, с пластическими и танцевальными навыками, с навыками актёрской игры и режиссёрской деятельности. Такие вожатые хорошо зарекомендовывают себя во время прохождения практики, перед такими студентами открываются перспективы продвижения по социальному лифту и карьерной лестнице в системе организации детского летнего отдыха.

Детская творческая деятельность отличается высокой степенью спонтанности и свободы, но главная задача вожатого инициировать и руководить ею так, чтобы она была креативной. Вожатые должны создавать условия для появления новых интересных и нестандартных идей организации мероприятий, а не сводить процесс к использованию в своей практике готовых сценарных разработок и прочих шаблонов [7]. У детей появляется возможность самим придумывать сценки, номера, костюмы и декорации к мероприятиям, в соответствии со своими предпочтениями. При этом, в отряде могут находиться дети (чаще всего это обучающиеся учреждений дополнительного музыкального образования), которые активно проявляют себя как помощники руководителей социокультурных проектов, становясь лидерами в своём отряде. Другие дети учатся работать в команде, тем самым развивая свои коммуникативные навыки, раскрывая харизму, проявляя интерес к музыке, раскрывают способности к творческой деятельности и развивают креативное и критическое мышление. Вожатый в данной ситуации выступает в роли вдохновителя, помощника и советчика.

При разработке и планировании музыкально-театрализованной деятельности необходимо учитывать следующее:

- тематику и программу смены в ДОЛ;
- традиции ДОЛ;
- цели и задачи работы с временным детским коллективом, установленные совместно с коллегами;
- возрастные и психофизиологические особенности детей в отряде;
- увлечения, умения и ожидания детей;
- возможности, инфраструктуру и техническое оснащение ДОЛ;
- методы, формы и средства организации музыкально-театрализованной деятельности, которыми владеет вожатый.

Музыкально-театрализованная деятельность активно реализуется в таких мероприятиях, как: дискотеки, центры к открытию смены, огоньки (свечки), конкурсы талантов, конкурсы спектаклей, концерты к родительскому дню, спевки, конкурсы фильмов, концерты к закрытию смены и другие. Очень важно вовлечь как можно больше детей в творческий процесс, так как в семье или в общеобразовательной школе зачастую этому уделяется мало внимания. При этом необходимо учитывать индивидуальные особенности и интересы каждого ребёнка, чтобы найти правильное применение для его способностей. У воспитанников детских музыкальных школ, детских школ искусств, кружков музыкальной, художественной и театральной направленности есть наибольшая предрасположенность к участию во всех мероприятиях с творческой направленностью. Принимая активное участие в подготовке и реализации творческих событий лагеря, такие дети закрепляют навыки и пройденный материал, которые они получили и узнали в течение учебного года в учреждениях дополнительного образования.

Благодаря приобретённому опыту в ДОЛ, дети могут в дальнейшем скорректировать своё внешкольное образование и начать пробовать себя в других сферах музыкально-эстетической и театральной деятельности. У детей, которые ранее не сталкивались с музыкально-театрализованной деятельностью до отдыха в загородном лагере, появляется возможность выйти на сцену, спеть песню на вечерней спевке, выступить на конкурсе талантов или концерте, придумать костюмы для выступления, оказать моральную поддержку в процессе подготовки к выступлениям и мероприятиям.

Музыкально-театрализованная деятельность позволяет формировать и опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждое произведение искусства для детей всегда имеет свою определённую нравственную направленность (дружба, доброта, любовь, честность, смелость). К творческим способностям, которые развиваются в процессе музыкально-театрализованной деятельности, относятся музыкальные, артистические, пластические [3].

Музыкальный компонент театрализации расширяет просветительские, развивающие и воспитательные возможности театра, усиливает эффект эмоционального воздействия на настроение и мироощущение ребёнка, поскольку к театральному языку мимики, пластики и жестов добавляется музыкальный язык мыслей и чувств. Благодаря этому у детей увеличивается качество, количество и объём анализаторов (зрительных, слуховых, двигательных) [5].

Осмысление данной ситуации обращает нас к анализу опыта народной педагогики музыкального образования, описанному В.В. Васильевой [2]. Автор выделяет три этапа: вслушивание, подлаживание, самостоятельное музицирование. Первые два этапа соответствуют условиям перенимания музыкальных традиций определённого коллектива или музыкального жанра. Этап самостоятельного музицирования наступит в тот момент, когда ребёнок начнет испытывать потребность в

реализации своего творческого потенциала на одном из мероприятий, проводимых в лагере.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

– музыкально-театрализованная деятельность является неотъемлемой частью летнего отдыха детей в ДОЛ;

– музыкально-театрализованная деятельность позволяет реализовать творческий потенциал в разнообразных направлениях деятельности и развивать личностные качества не только у детей, но и у самих вожатых;

– подготовка будущих вожатых к музыкально-театрализованной деятельности – это комплекс взаимосвязанных действий по реализации поставленной цели и достижению ожидаемого музыкального и актёрского результата.

Таким образом, сегодня важно определить новые стратегии подготовки будущих вожатых к профессиональной деятельности, решая конкретные музыкальные и актёрские задачи. Изложенный материал будет полезен преподавателям и студентам высших и средних учебных заведений для разработки индивидуальных образовательных маршрутов в подготовке к вожатской практике и осуществлению музыкально-театрализованной деятельности в ДОЛ.

Список литературы

1. *Алиев Ю.Б.* Настольная книга учителя-музыканта. – М.: Владос, 2000. – 334 с.
2. *Васильева В.В.* Русская народная музыкальная педагогика в современной системе образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Мурманск, 2000. – 20 с.
3. *Демиденко М.Т.* Психолого-педагогические аспекты развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста в процессе музыкально-театрализованной деятельности // European science forum: сборник статей IV Международной научно-практической конференции. – Петрозаводск: МЦНП «Новая Наука», 2020. – С. 161-164.
4. *Емелин К.Г.* Развитие лидерских качеств молодежи в студенческих отрядах средствами социально-культурной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2012. – 171 с.
5. *Жукова Е.В.* Музыкально-театрализованная деятельность как средство развития творческих способностей детей младшего школьного возраста // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. В 2 томах. – Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. – С. 78-80.
6. *Никольников А.Н.* Нормативно-правовые и теоретические подходы подготовки вожатого: исторический аспект // Сибирский педагогический журнал. – 2009. - №10. – С. 218-223.
7. Организация массовых мероприятий в детском оздоровительном лагере: Методические рекомендации / М.Д. Батаева, Н.Ю. Галой, Г.С. Голышев [и др.]; под общей ред. Е.А. Левановой, Т.Н. Сахаровой. – М.: МПГУ, 2017. – 211 с.

К ВОПРОСУ О РОЛИ ФОТОСЕССИИ В ФОРМИРОВАНИИ САМООТНОШЕНИЯ К ОБРАЗУ Я-ФИЗИЧЕСКОГО

Васильева Виктория Алексеевна

*студентка I курса магистратуры психолого-педагогического факультета
ФБГУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Цариценцева Оксана Петровна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной
и педагогической психологии
ФБГУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Аннотация. Самоотношение к образу Я-физического – один из самых актуальных, но в то же время противоречивых феноменов в психологической науке, привлекающий постоянное внимание исследователей. Исследователи (А.В. Петровский, С.В. Кривцова, Х. Ремимидт) подчеркивают, что особую роль представления о своем теле играют в подростковом и юношеском возрасте, оказывая влияние на половую идентификацию, а в последствии и на формирование социальной идентичности. А.Г. Черкашина, исследуя образ Я-физического в самоотношении девушек, отмечает, что для девушек более болезненны изменения во внешности, чем для юношей, так как внешность является для них более значимой. Поэтому у девушек Я-концепция сильнее коррелирует с оценкой привлекательности своего тела, чем с оценкой его эффективности. Несмотря на отдельные исследования, исследований по формированию самоотношения к образу Я-физического в науке недостаточно. Это приводит нас к необходимости изучения факторов, влияющих на это формирование. Особое внимание в статье уделяется обоснованию роли фотографии и фотосессий в формировании позитивного самоотношения к образу Я-физического. В статье представлены результаты теоретического анализа роли фотосессии в формировании самоотношения к образу Я-физического. Результаты нашего анализа свидетельствуют, что фотосессия может выступать условием для формирования позитивного самоотношения к образу Я-физического.

Ключевые слова: самоотношение, Я-физическое, Я-телесное, Я-идеальное, Я-реальное, образ тела, Я-концепция.

Современное общество характеризуется массовым распространением визуальной культуры, и фотография приобретает все большее значение, выступая формой продвижения визуальных образов. Возрастает частота обращений самых разных специалистов к профессиональным фотографам для создания портфолио с целью продвижения своих услуг, увеличивается и процент людей, стремящихся именно в профессиональных фотосессиях запечатлеть важные моменты своей жизни.

Фотосессии становятся новым социальным явлением, которое вплетается в жизнь современного человека. Особенность фотографии заключается в том, что человек, глядя на нее, занимает по отношению к себе позицию наблюдателя, получая тем самым возможность конструирования своей идентичности. С другой стороны, принимая решение об участии в фотосессии, человек выбирает позы, одежду, декорации, тем самым имея возможность предъявить зрителям «другое Я», в то же время, фотограф, используя специальные программы для обработки изображений, также вносит вклад в создание Образа-Я, запечатленного на фотографии. Актуализируется вопрос:

фотография – это отражение образа реального-Я или это создание Образа идеального-Я? Решение этого вопроса, как нам кажется, открывает возможности для использования фотографии и фотосессий в работе психолога с Образом-Я, в том числе с Образом Я-физического.

Важно отметить, что с проблемой неудовлетворенности собственным телом сталкиваются большинство девушек (до 47%) [1]. Это может послужить не только ухудшением общего самочувствия и настроения, но и вызывать серьезные психологические трудности, в частности дисморфофобию, расстройство пищевого поведения, депрессию. Для поддержания адекватного самоотношения к образу тела необходимы специальные знания самопомощи и разработанные способы психологической помощи, коррекции и поддержки людей с данной проблемой. Для девушек более болезненны изменения во внешности, чем для юношей, так как внешность является для них более значимой. Поэтому у девушек Я-концепция сильнее коррелирует с оценкой привлекательности своего тела, чем с оценкой его эффективности [2]. Противоречие между потребностью в знаниях о способах формирования адекватного самоотношения к физическому я и дефицитом теоретических исследований на эту тему, определило проблему нашей статьи, заключающейся в изучении роли фотосессии в формировании самоотношения к образу Я-физического.

Проведенный нами анализ психологических исследований показал, что в настоящий момент в науке существует множество разрозненных и противоречивых выводов, различных методологических установок, кроме того, отсутствует общепризнанная и устоявшаяся терминология, связанная с самоотношением и физическим Я. Отечественная психология имеет достаточные теоретические и эмпирические данные в этой проблеме, рассмотрены самоотношение (С.Р. Пантелеев, В.В. Столин), образ тела (Н.А. Авдюнина, А.В. Светикова), особенности Я-физического (О.С. Фомина), исследования самоотношения к образу Я-физического отображены в единичных работах (А.Г. Черкашина, 2004). Эмпирические исследования влияния фотосессий на самоотношение к образу Я-физического единичны и отражены в трудах И. Морозли и И.В. Лыбко. О формировании самоотношения по средствам фотографии косвенно поднимал вопрос А.И. Копытин.

В психологии представление личности о своих телесных параметрах, собственной привлекательности отражено в понятиях «Я-телесное» или «Я-физическое», как одно из измерений цельной Я-концепции. Многие исследователи (Р. Бернс, М. Владимирова, И.С. Кон, В.С. Мухина, А.А. Налчаджян, Е.Т. Соколова, А.Ш. Тхостов, А.Г. Черкашина, В.И. Черкашин, И.И. Чеснокова и др.) подчеркивают, что представления о своем теле, его размерах, форме, привлекательности, служат важнейшим источником формирования представлений о собственном Я. Таким образом Я-физическим (Я-телесным, образом тела) мы будем называть – сложное комплексное единство восприятия, установок, оценок, представлений, связанных с телесной внешностью и с функциями тела (Е.Т. Соколова). Причем опыт переживания собственного тела считается первым шагом на пути обретения своей идентичности и формирования Я-концепции (В.В. Столин, Р. Бернс, Ж. Лермит, Ж. Лакан, Р. Шонц).

После распознавания и узнавания своей внешности, возникает проблема ее оценки и самоотношения. Строеие самоотношения можно представить следующим образом: во-первых, существует некоторое обобщенное самоотношение (самоуважение, самооценка), которое является целостным, одномерным и универсальным образованием, выражающим степень положительного отношения индивида к собственному представлению о себе; во-вторых, это обобщенное самоотношение каким-то образом интегрируется из частных самооценок, соотнесенных по субъективной значимости.

Самооценки рассматриваются как оценки личностью самой себя, своих возможностей, качеств и своего места в обществе [3].

Основным механизмом формирования самооценки ученые считают процесс социального сравнения. Критерием социального сравнения выступает социальный эталон, а при его отсутствии – ближайшее социальное окружение (Л. Фестингер, Р. Чалдини и др.). Если социальный эталон является критерием для формирования самоотношения, то стоит предположить, что, создавая эталон не в другом человеке, а своем образе – можно создать условие для формирования самооценки. Фотосессия может стать способом создания этого эталона. Этот вопрос стоит рассмотреть подробнее.

Одним из сравнительно новых методов психологической коррекции, применяемых, в том числе, с целью коррекции самооценки, является фототерапия. На сегодняшний день фототерапия объединяет в себе те формы работы, которые применяются с целью решения психологических проблем, а также у лиц с психическими расстройствами, а также физическими недостатками, и предполагают создание, восприятие и обсуждение фотографических образов [4].

Как отмечают А.И. Копытин и Дж. Платтс «в большинстве случаев фотография связана с запечатлением внешнего облика человека и тех или иных его значимых действий. Она позволяет сохранить во времени ощущения тела и опыт его покоя и движения. Мы можем увидеть на фотографиях разные позы и выражения лица, передающие те или иные реакции и состояния. Это позволяет использовать фотографию в качестве инструмента исследования телесного образа Я».

А.И. Копытин в своих работах выделяет особую группу техник (Группа методик «В»), связанных с исследованием самовосприятия и позволяющих более целенаправленно исследовать образ Я. В работе «Техники фототерапии» А.И. Копытин подчеркивает, что «работа с фотоавтопортретами и фотопортретами клиента, созданными другими людьми, имеет широкий спектр психологических (психотерапевтических) показаний. Данные техники могут быть особенно показаны в критические моменты развития, когда происходит формирование или более или менее существенное изменение идентичности человека, его физического, психологического и духовного Я.

Фотосессия – это творческий процесс фотографирования людей фотографом. К профессиональной фотосессии готовятся заранее, продумывая образ, тематику, локацию съемки. Здесь можно перевоплотиться в желаемый образ или напротив сделать максимально естественные снимки. На снимках фиксируется образ тела в моменте, с эмоциями и мимикой. Из большого количества фото выбираются самые лучшие на обработку вместе с фотографируемым.

Если отталкиваться от теорий Н.А. Батурина и И.С. Кона о способах формирования самоотношения, как интеграции частных самооценок, то важно сравнить пять этапов этого формирования с этапами фотосессии.

1) Формирование: Усвоение оценок других людей. Чтобы получить информацию, знание о себе, человек обращается за помощью к своему социальному окружению. Он узнает о себе новое, по тому, как ведут с ним себя окружающие и как он ведет себя с окружающими [5].

Фотосессия: после того как фотографии готовы, они чаще всего публикуются в социальные сети, или показываются своим близким, где люди их оценивают и комментируют, тем самым человек получает обратную связь о себе.

2) Формирование: Социальное сравнение. Сравнение себя, своих качеств, с теми качествами, что и у других и тем самым, человек приходит к пониманию себя при сравнении с другими людьми [5].

Фотосессия: у фотографируемого появляется возможность сравнить свои профессиональные снимки с другими людьми, в том числе эталонами и моделями, задающими тенденции на привлекательность, тем самым сделать вывод о себе.

3) Формирование: Выведение оценок себя на основе знания своего поведения. Человек узнает о себе и своих возможностях через собственные действия [5].

Фотосессия: фотографируемый оценивает свой итоговый образ, через ранее совершенные действия – позирование, выбор ракурсов, мимики.

4) Формирование: Смысловая интеграция жизненных переживаний. На ее основе все три предыдущих механизма образуют взаимосвязи и взаимопереходы. Понятие смысловой интеграции подчеркивает системность и ценностно-смысловой характер, неразрывную связь между когнитивными (что, насколько и благодаря чему осознается) и мотивационными аспектами Я-концепции [5].

Фотосессия: Фотографируемый способен интегрировать положительный опыт внешних оценок, сравнения себя с другими, собственных действий в сознание.

5) Формирование: Сопоставление уровня своих притязаний с объективными результатами своей деятельности. Стремление к достижению цели той степени сложности, на которую человек считает себя способным. Человек сосредотачивает внимание на самом себе, сравнивает и оценивает свое «Я-реальное», со своими внутренними «шаблонами» и ценностями [5].

Фотосессия: Человек сравнивает полученный образ в ходе фотосессии со своим эталоном красоты. Это может быть, как сравнение оригинальных снимков (Я-реальное) с конечным итоговым (Я-идеальное), так и сравнение своей фотосессии с фотосессиями любимых моделей, актеров, кумиров.

Таким образом можно сделать вывод, что фотосессия может создавать условия, в которых будет формироваться самоотношение к образу физического Я. Качество этого формирования будет зависеть от положительного или отрицательного опыта этих фотосессий. Кроме того, с помощью фотосессии можно создать новый эталон привлекательности, корректировать собственное представление о себе, влияя на идентичность личности. Рекомендацией для работы практического психолога с самоотношением к физическому Я будет использование фототехник, позволяющих девушкам сформировать целостное представление о себе, своей привлекательности и принятии образа тела. Примерами фототехник могут служить следующие: фотопортреты (А.И. Копытин), фотосессия с применением терапевтической беседы (И. Морозли), фотосессия с созданием образа Я-идеального, Я –реального [6].

В качестве перспективы нашего исследования предполагается: провести эмпирическое исследование самоотношения к образу физического Я девушек, регулярно участвующих в фотосессиях. Выявить их самоотношение к физическому я, сравнить эти показатели с показателями девушек, не участвующих в фотосессиях, разработать практические рекомендации для психологов-практиков с привлечением в свою деятельность фототехник.

Список литературы

1. Бернс Р. Что такое Я-концепция // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2007. – С.333-389.
2. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самопознание. – М., 1984. – 335с.
3. Копытин А.И. Руководство по фототерапии / А.И. Копытин, Д. Платтс. – М.: Когито-Центр, 2009. – 183 с.
4. Морозли И. Фототерапия как инструмент коррекции самооценки // Исцеляющие искусство. – 2010. Том 13. - №2.

5. *Наговицына Е.А.* Проблема неприятия собственного тела как распространенное явление среди современной молодежи / Е.А. Наговицына, Л.А. Петунц, А.Е. Рохлов // Молодой ученый. – 2019. - №50 (288). – С. 434-436.

6. *Петровский А.В.* Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1973.

7. *Столин В.В.* Самосознание личности: Монография. – М.: Издательство Московского университета, 1983. – 284 с.

8. *Фомина О.С.* Особенности физического Я личности / О.С. Фомина, И.С. Лучинкина // Молодой ученый. – 2020. - №17 (307). – С. 291-294.

9. *Черкашина А.Г.* Особенности самоотношения к образу физического «Я» в зависимости от реальности телесного самовосприятия // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2012. - №1. – С. 75- 90.

К ВОПРОСУ О РЕЛИГИОЗНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ШКОЛАХ

Веретенова Екатерина Александровна

*студентка 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Зими́на Татьяна Олеговна

*студентка 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Пинаев Андрей Романович

*студент 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Бузинова Татьяна Сергеевна

*студентка 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Гарасева Ольга Олеговна

*студентка 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Аннотация. На всех ступенях развития человечества, религия является неотъемлемой частью жизни общества. она выступает регулятором поведения людей в социуме, объединяет людей в трудный период, дает утешение и надежду. В

современном мире роль религии осталось почти той же самой, что и несколько веков назад. До сих пор религия оказывает сильное влияние на человека и общество в целом, поэтому важно изучать различные религиозные течения и конфессии.

Ключевые слова: религия, религиоведение, образовательные услуги, маркетинговое исследование.

Современное российское общество переживает глубокий кризис духовности и нравственности, поэтому необходимо стремиться к гармоничному развитию человека еще со школьной скамьи, поскольку именно такое развитие является основой для формирования личности взрослого человека, мировоззрения целых поколений. Гармоничное развитие во многом определяется успешным решением вопросов религиозного воспитания. Важным звеном современной реформы образования стало включение в учебный план общеобразовательной школы предметов «Религиоведение», «Православная культура».

С целью изучения отношения к религиозному образованию в апреле 2022 года был проведен опрос среди 25 нижегородцев. Результаты следующие. По данным исследования на рисунке 1 можно увидеть, что повлияло на выбор людей курса религии. Большинство людей отметили интерес ребёнка к изучению этого модуля курса (56%), мнение классного руководителя и других педагогов повлияло на 36% опрошенных. Немного меньше выбрали ли бы данный курс по рекомендациям родителей одноклассников – 20% – и желание руководства школы – 12%. Тем не менее количество респондентов, которые затрудняются ответить, составляет высокий процент – 16%. Возможно, это связано с комплексом причин, повлиявших на выбор курса.

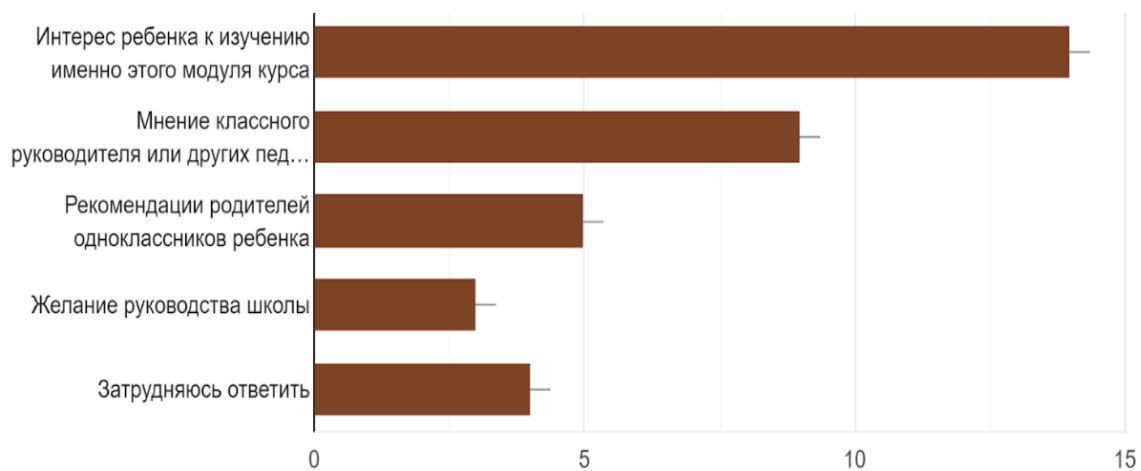


Рисунок 1. – Причины, повлиявших на выбор курса по религии

Оценивая качество, в котором должна рассматриваться религия, отмечено, что 48% людей рассматривают религию в качестве разновидности целостного философского мировоззрения и такое же количество респондентов отметили психологический феномен, влияющий на сознание (48%). В качестве культурно-значимой художественной фантазии отметили 40% респондентов. За основу нравственности и социального регулирования проголосовали 36%. Гораздо меньше респондентов отмечали знание о трансцендентном или сверхъестественным (28%). Наглядно данные можно увидеть на рисунке 2.

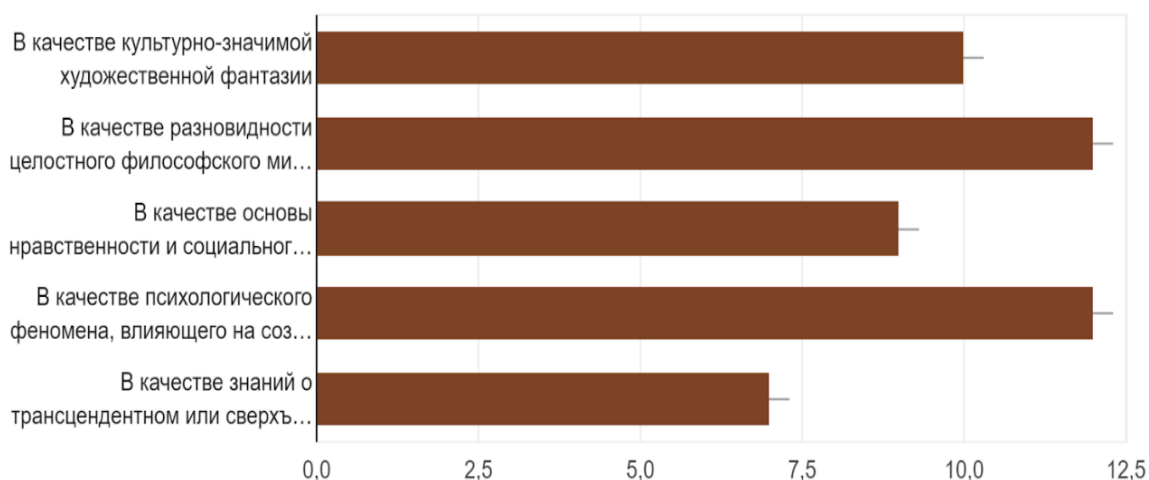


Рисунок 2. – Качество, к которому рассматривается религия

По данным опрос на рисунке можно увидеть, интересуются ли люди таким предметом как религия. Количество респондентов, привлекающийся религией составляет 80% и количество людей, не интересующихся религией, составляет 20%. Это говорит о том, что не смотря на век высоких технологий и технического прогресса, людей до сих пор привлекает к себе тайна непознанного и сверхъестественного.

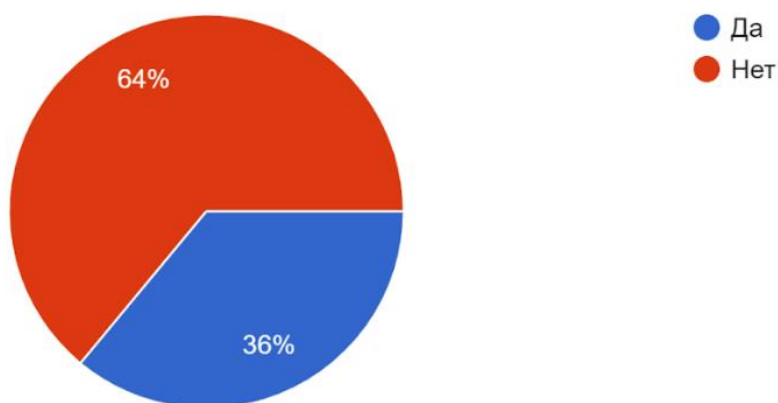


Рисунок 3. – Интерес респондентов к религии

В рамках опроса было выявлено, что большинство респондентов видят значение религии в формировании уважительного отношения к другим мировоззрениям и конфессиям (48%), чуть меньше респондентов ответили, что значение религии заключается в формировании патриотизма и гражданской солидарности (40%). Количество людей, отметивших важность религии в расширении кругозора детей, соблюдении здорового образа жизни, а также в духовном и культурном развитии детей оказалось равным (36%). Менее людей отметили значение религии в воспитании трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни составляет всего 12 %. Все это говорит о положительном влиянии религии на жизнь людей. Наглядно данные можно увидеть на рисунке 4.

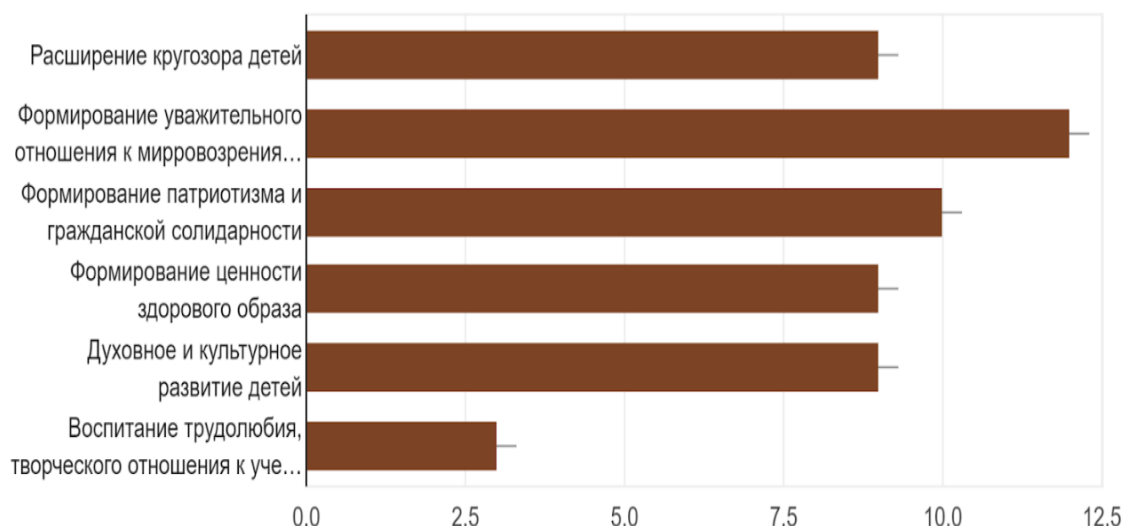


Рисунок 4. – Значение введения курса религии в школьную программу

Оценивая с каким религиям следует знакомить детей в школе, отмечено, что 60% респондентов считают, что нужно рассказывать детям о главных течениях, таких как магизм, политеизм и другие, 24% ответили, что нужно иметь представление о научной психологии, без изучения конкретных религий. Гораздо меньше респондентов отметили, что нужно изучать те религии, которые больше других представлены в СМИ. Это связано с тем, что некоторые течения постепенно утрачивают степень влияния и распространения среди населения. Данные представлены на рисунке 5.



Рисунок 5. – С какими религиями следует знакомить в школе

Выявляя предпочтения о знании, какие должна давать школа в курсе религии (рисунок 6), отмечено, что большинство респондентов утверждают, что школа должна давать знание о религии, как феномене индивидуальной и социальной психологии (52%), как о факторе формирования национального менталитета (48%). Гораздо меньше людей отмечали, что знание о религии заключается в одном из социальных и исторических явлений (36%), а также о её влиянии на политику, науку, культуру, искусство и о предназначение человека и вере в Высшие Силы. Здесь данные получились равными - 36%. Количество респондентов, выбравших ответ другое составляет 8%. Это говорит о том, что религия – это наука, включающая в себя достаточно много смежных дисциплин.

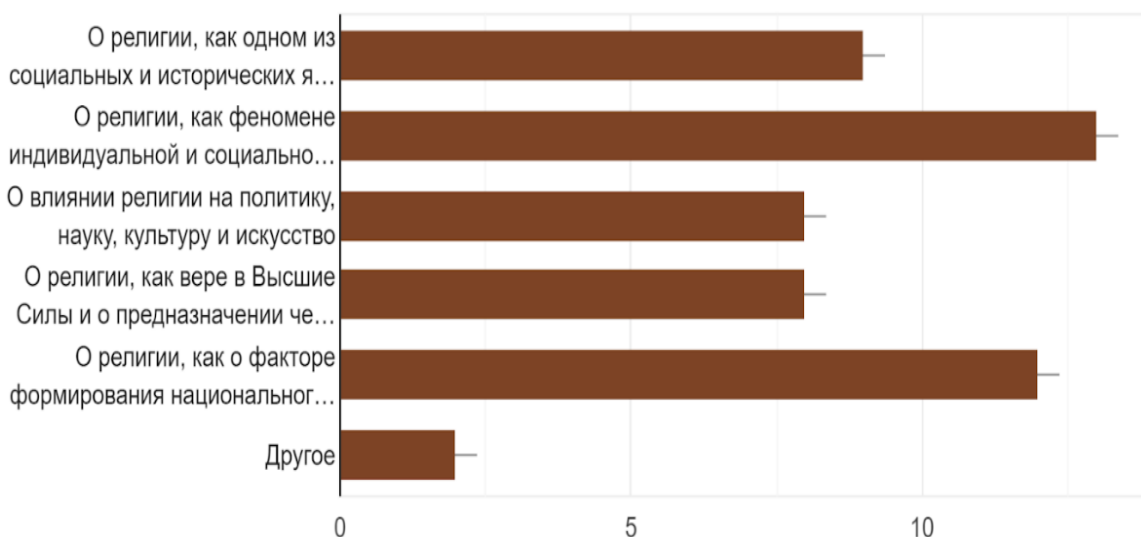


Рисунок 6. – Знание, дающее школой о религии

Оценивая способы подачи религии в школе отмечено, что 44% респондентов хотели бы изучать в отдельном курсе о ритуале и учениях крупных конфессий мира, 32% – в отдельном курсе о ритуалах изучения крупных российских конфессий. Гораздо меньше респондентов отмечали, что религию нужно изучать в рамках предметов: истории и МХК (8%), основы безопасности жизнедеятельности и такое же количество респондентов, желавших изучать религию в отдельном курсе об истории религии от первобытных до нынешних времен. Представленные данные можно увидеть на рисунке 7.



Рисунок 7. – Способ подачи знания о религии в школе

Таким образом можно сделать вывод о том, для большинства верующих религия является утешением, надеждой, опорой, что положительно влияет на общество в целом. Это подтверждается данными опроса - 80% респондентов отмечают интерес в области религиоведения, и лишь 20% не интересуются этой сферой. Благодаря религии возможен контроль над обществом, что не всегда является отрицательным моментом, т.к. большинство различных религий выдвигают положительную с точки зрения человека систему ценностей, моральных установок.

Исходя из результатов проведённого исследования, можно сказать, что большинство людей отмечают значение религии в формировании уважительного отношения к другим народам и конфессиям (48%), чуть меньше отметили, что религия помогает в формировании патриотизма и любви к своей родине (40%). Но с какими же

религия и нужно начать знакомство? Большинство опрошенных высказались, что следует начать знакомься с главными течениями, такие как магизм, дуализм и другие (60% от общего числа респондентов). Многие также высказались положительно о введении в школьный курс предмета религии. Ведь формирование основных качеств человека начинают закладываться ещё в детстве.

Список литературы

1. Прохорова М.П. Социальное партнерство как механизм инновационного развития профессионального образования / М.П. Прохорова, А.М. Петровский // Интернет-журнал Науковедение. – 2015. – Т. 7. - №5 (30). – С. 221.

2. Сыромицкая И.А. Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза: монография. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института, 2008. – 199 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Виничук Полина Андреевна

студентка 2 курса магистратуры

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург

Колобова Лариса Владимировна

доктор педагогических наук, профессор

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург

Аннотация. В статье авторы рассматривают понятие современной образовательной технологии. Целью исследования является определение возможностей использования современных образовательных технологий на уроке иностранного языка. Раскрывается проблема выбора и внедрения современных образовательных технологий в реалиях современной школы. Педагогу следует менять и перестраивать собственную деятельность; быть готовым к принятию изменений, совершенствовать свою деятельность и деятельность обучающегося. Авторы акцентируют внимание на таких современных технологиях как ролевая игра и «перевернутый класс», уделяя особое внимание практической стороне вопроса. В качестве сюжетно ролевой игры в статье рассматривается тема «Le tourisme». Делается вывод о влиянии использования современных образовательных технологий на качество усвоения знаний, развитие личности учащегося.

Ключевые слова: современные образовательные технологии, перевернутый класс, сюжетно-ролевая игра, педагогические технологии, иностранный язык.

Главной задачей современной школы является повышение качества образования, что предполагает эффективное усвоение учебного материала, формирование устойчивой учебной мотивации.

Педагогика давно искала пути достижения если не абсолютного, то хотя бы высокого результата в работе с воспитанниками и постоянно совершенствовала свои средства, методы и формы [2]. Сегодня термин «современная образовательная

технология» подразумевает под собой систему методов и приёмов, которые способствуют развитию личности обучающегося. Деятельность педагога представляет собой последовательные шаги, которые выстраиваются в систему действий, обеспечивающую гарантированный результат [3, с. 402].

Цель исследования – определить возможности использования современных образовательных технологий на уроке иностранного языка.

Так как при обучении иностранному языку важно опираться на технологии, которые способны осуществить личностно-ориентированный подход, который учитывает склонности и способности обучающихся, мы остановимся на таких образовательных технологиях как ролевая игра и «перевернутый класс».

Сюжетно-ролевая игра при изучении иностранного языка необходима прежде всего для моделирования реальной ситуации общения, в которой обучающиеся активизируют коммуникативную деятельность. Результатом такой деятельности служит укрепление межличностных отношений обучающихся. Игра дает возможность усвоить, повторить и проконтролировать полученные знания, включить в образовательный процесс творческую деятельность обучающихся. В качестве сюжетно ролевой игры мы выбрали тему «Le tourisme». Целью урока являлась активизация изученной лексики и использование речевых фраз в диалоге.

Сюжетно-ролевая игра «À l'agence de voyages». В рамках сюжетно-ролевой игры обучающимся отводятся следующие роли: представитель турагентства и турист. Задачей обучающихся является приобретение подходящего ему тура. Фразы-клише помогают обучающимся формулировать предложения и не забывать о правилах этикета.

В процессе проведения сюжетно-ролевой игры мы удостоверились в том, что диалогическая речь является эффективной формой организации упражнений для обучения иноязычному говорению. Создание ситуаций реального общения необходимо при изучении французского языка, так как обучающиеся начинают выстраивать коммуникацию друг с другом на неродном языке.

С каждым годом использование современной образовательной технологии «перевернутый класс» при изучении иностранного языка становится более популярным. Изобретение интернета и использование информационно коммуникативных технологий в нашей жизни уже оказывает влияние на наши умения потреблять новые знания.

Суть данной технологии состоит в том, что обучающиеся получают возможность подготовиться к уроку, при помощи заранее предоставленного педагогом материала (видео, презентация). Обучающиеся получают возможность использовать электронные ресурсы и регулировать время, отведенное на ознакомление с материалом, что является неоспоримым преимуществом перед традиционным обучением. Таким образом каждый обучающийся может вернуться к материалу, который вызывает трудности и ознакомиться с новой информацией еще раз.

Технология «перевернутый класс» использовалась нами на уроке французского языка 6 класса в Лицее №1 г. Оренбурга.

Тема урока: «Nous écrivons des lettres».

Цель урока – введение новой лексики и знакомство со структурой написания письма.

Для реализации данной цели необходимо создать условия для тренировки написания личного письма. Выбор темы обусловлен актуальностью ведения переписки в современном мире, а именно разнообразием социальных сетей, которые дают возможность общаться с людьми из других стран без ограничений.

Для внедрения технологии «перевернутый класс» в образовательный процесс мы провели подготовительную работу, которую разбили на несколько этапов. С помощью

компьютерной программы PowerPoint нами была разработана презентация с материалом, который обучающимся было необходимо ознакомиться дома.

Подготовка к уроку является основой для успешного внедрения новой технологии в образовательный процесс. Поэтапное планирование дает возможность правильно рассчитать классное время и сделать процесс обучения более эффективным. Так как это был урок «наоборот», то обучающиеся пришли на занятие с выполненным домашним заданием, полученным на предыдущем уроке: самостоятельно ознакомились с презентацией и видеоматериалом; ознакомились и переписали в словарь лексику и фразы клише, представленные в презентации.

Следующим шагом на пути реализации перевернутого обучения при изучении французского языка являлось выполнение в классе лексико-грамматических упражнений по освоенной теме. Во время учебных занятий педагог предлагает выполнить ряд упражнений по изученному материалу, выступая по большей мере тьютером, побуждающим обучающихся производить исследовательские работы и организовывать самостоятельную деятельность.

Проведение урока французского языка по технологии «перевернутый класс» прошло успешно. Все обучающиеся познакомились с особенностями написания письма. Выполнение упражнений не вызвало у обучающихся затруднений. Быстрая ориентация в том, где должен располагаться адрес, имя и подпись отправителя говорит о том, что обучающиеся ознакомились с презентацией и видеоматериалом дома.

Безусловно, за данной моделью проведения урока будущее. Перевернутое обучение предоставляет нам возможность включать современные технологии при проведении урока, что делает процесс обучения оптимизированным. Для эффективного внедрения данной технологии на уроке французского языка, важно, чтобы педагог давал полную инструкцию обучающимся относительно того, как работать с предоставленным материалом (видео или презентация). Для того, чтобы материал усвоился в должной мере, важно донести до обучающихся то, что они могут вернуться к предложенной для них информации в любое удобное для них время. При необходимости обучающийся может вернуться к исходному файлу и повторить нужный ему фрагмент, что является неоспоримым преимуществом, ведь монолог учителя в классе перемотать назад невозможно.

Просматривание и изучение информации, содержащейся в презентации, подразумевает под собой первичное усвоение материала обучающимися, которое является необходимым для изучения той или иной темы. Не присутствующие на уроке обучающиеся могут воспользоваться предоставленной информацией, так как она доступна для всех пользователей компьютерных устройств.

Современные образовательные технологии позволяют разнообразить урок, посредством включения в образовательный процесс новых форм и методов преподавания, которые влекут за собой изменение структуры и содержания урока. Система новых способов и приемов способствует развитию личности обучающегося и его мотивации к изучению иностранного языка.

В условиях классной работы осуществляется закрепление изученного дома материала, что дает возможность направить все силы учащегося на практическую работу и исследовательские задания. Таким образом, у педагога появляется возможность вводить в урок больше творческой деятельности. Творчество, в свою очередь, повышает мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка. Для того, чтобы замотивировать обучающихся к выполнению домашнего задания, в виде предоставленного педагогом материала, необходимо постепенное введение технологии в образовательный процесс. Педагогу необходимо давать интересные темы, которые

возможно являются нестандартными, но тем не менее позволяют извлечь важную информацию.

Выбранная нами тема «Nous écrivons des lettres» вызвала интерес со стороны обучающихся. Этот интерес обусловлен возможностью использовать полученные навыки написания письма при коммуникации с друзьями из других стран. Использование информационно–коммуникативных технологий при выполнении домашнего задания также стало одним из главных мотивов изучить новую тему и лексику. Обучающийся проявили неподдельный интерес к такому подходу освоения новой темы.

Существует множество технологий, направленных на повышение уровня мотивации обучающихся, но применение таких технологий как ролевая игра и «перевернутый класс» в педагогической деятельности становится более популярными и распространенными. Это обусловлено результативностью и эффективностью внедрения образовательных технологий в процесс обучения.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что использование современных образовательных технологий на уроке иностранного языка влияет на качество усвоения знаний, развитие личности учащегося, раскрывает его творческий потенциал и способствует повышению уровня мотивации к изучению предмета.

Список литературы

1. *Бейсембаева А.К.* Игровые технологии в обучении (на примере преподавания иностранного языка) // Молодой ученый. – 2018. - №44 (230). – С. 255-257.
2. *Кобзева Н.А.* К вопросу о педагогических технологиях // Молодой ученый. – 2011. - №5 (28). – Т. 2. – С. 142-144.
3. *Коджаспирова Г.М.* Педагогика: учебник. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 719 с.

ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Волкова Оксана Николаевна

*студентка 3 курса психолого-педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево, Россия*

Ахметшина Ирина Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой общей и социальной педагогики
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево, Россия*

Аннотация. В статье представлены теоретические аспекты грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлены результаты изучения особенностей грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи при условии сохранного интеллекта и слуха.

Ключевые слова: дошкольник, логопед, речь, грамматический строй, общее недоразвитие речи.

Актуальность исследования заключается в необходимости целенаправленного формирования грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста. Обусловлено это тем, что один из ведущих признаков в структуре дефекта при общем недоразвитии речи является выраженный аграмматизм, и к началу школьного обучения уровень сформированности грамматического строя у детей значительно отстает от возрастной нормы.

Речевые навыки ребенка представляют собой постоянный звуковой поток. Слог является минимальной единицей звуковой речи, в процессе произношения мы слышим не слова, а отдельные слоги. Слоговая структура слова связана со следующими характеристиками: количество слогов в слове; порядок произношения слог; количество звуков в слоге. Ребенок делит слова на слоги автоматически, а сам процесс деления на слоги строится на четком произношении в процессе проговаривания слова. У детей после трех лет уже сформированы навыки построения слоговой структуры слова, но в некоторых случаях наблюдается отставание в речевом развитии. Такое нарушение речи в дошкольном возрасте развивается в общее недоразвитие речи. Под общим недоразвитием речи понимается отсутствие или грубое недоразвитие всех компонентов частей речи, например, на уровне грамматики, фонетики и лексики. Стоит отметить, что при этом дети имеют нормальный интеллект и сохранный слух.

Анализ источников показал, что проблеме формирования и грамматического строя речи посвятили труды многие исследователи: З.Е. Агранович, Н.Г. Алтухова, С.Е. Большакова, Н.Г. Борисенко, Л.С. Ванюкова, Э.И. Вологдин, Т.И. Гризик, Н.В. Курдвановская, Н.А. Лукина, А.К. Маркова и другие. Все вышеперечисленное определило актуальность исследования.

Цель нашего исследования заключается в изучении особенностей грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи: изучение особенностей слоговой структуры слова у детей дошкольного периода детства с общим недоразвитием речи; характеристика методов и приемов формирования слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; проанализировать результаты исследования сформированности слоговой структуры слова и провести опытно-экспериментальную работу по формированию слоговой структуры слова в детей с общим недоразвитием речи, посредством применения специальных занятий; провести анализ результатов работы по формированию слоговой структуры слова в детей дошкольного периода детства с общим недоразвитием речи.

В работе использовались следующие методы исследования: теоретический (теоретический анализ и систематизация специальной литературы по проблеме исследования), практический (констатирующий эксперимент), аналитический (количественный и качественный анализ полученных данных); для эмпирического изучения особенностей грамматического строя речи использованы диагностические задания из пособия: «Альбом для исследования речевого развития детей 3-7 лет», разработанный О.Н. Тверская, Е.Г. Кряжевских.

Гипотеза исследования заключается в следующем: дети дошкольного возраста при сохранном интеллекте и слухе с общим недоразвитием речи имеют недостатки сформированности грамматического строя речи (словоизменение, словообразования), которые отличают их речь от речи детей с нормальным речевым развитием.

Опытно-экспериментальная база исследования: МДОУ ЦРР «Детский сад №30» г.о. Орехово-Зуево Московской области. Учитель-логопед О.С. Задубровская.

В исследовании принимали участие 16 дошкольников – две группы детей старшего дошкольного возраста (6 лет): дети с общим недоразвитием речи III уровня (по результатам комиссии ПМПК) в количестве 8 человек; контрольная группа – дети без речевых нарушений в количестве 8 человек.

Прежде чем приступить к исследованию, мы изучили медицинские карты выбранных детей и познакомились с результатом психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Анализ данной документации и наблюдения за детьми с общим недоразвитием речи III уровня позволил составить следующую психолого-педагогическую характеристику: практически у всех детей отмечается незрелость в эмоционально-волевой сфере, повышение утомляемости, неустойчивое внимание, у детей нарушено речевое развитие. Дети имеют нарушения не только звукопроизношения, а также имеют трудности в оформлении своих высказываний, допускают много ошибок.

В связи с этим было проведено экспериментальное исследование грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и детей с речевой нормой.

На констатирующем этапе исследования дошкольников двух групп были предложены задания, позволяющие выполнить качественный и количественный анализ результатов сформированности грамматического строя речи у старших дошкольников по методике О.Н. Тверской и Е.Г. Кряжневских. Выбор именно этой методики обусловлен тем, что она позволяет комплексно исследовать уровни сформированности грамматического строя речи. Для реализации поставленной цели ставятся следующие задачи: выявить умение изменять имена существительные по родам, числам и падежам; организация работы по развитию грамматического строя речи, направленная на различение форм слова; развитие элементарных форм связной речи на базе уточнения и расширения словарного запаса, практического усвоения простых грамматических категорий; изучение особенностей формирования речи и речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи.

Рассмотрим результаты диагностики сформированности грамматического строя речи у дошкольников экспериментальной группы. Для групповой оценки результатов исследования можно обратить внимание на средние баллы за все предложенные диагностические задания (рисунок 1).

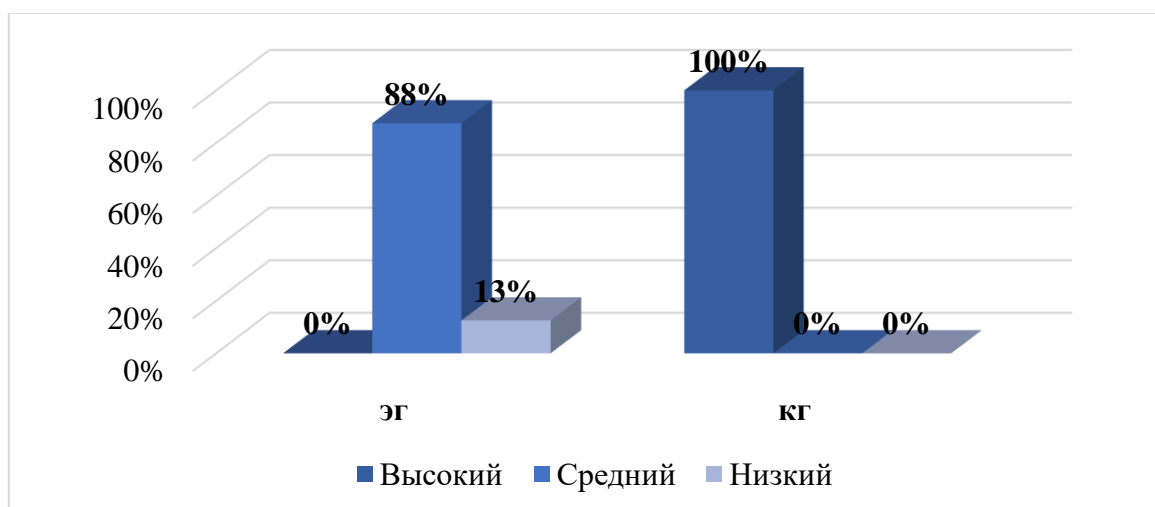


Рисунок 1. – Распределение дошкольников по уровню сформированности грамматического строя речи на констатирующем этапе исследования (%)

В экспериментальной группе средний балл на констатирующем этапе составил 13,4 балла из 24-х возможных, что свидетельствует о среднем уровне развития грамматического строя речи. В качестве сравнительного анализа, рассмотрим результаты контрольной группы воспитанников, с речевой нормой.

Средний балл в контрольной группе значительно выше, чем в экспериментальной и составляет 22,7 баллов, что соответствует высокому уровню сформированности грамматического строя речи.

Дети экспериментальной группы показали средний уровень (60%) сформированности грамматического строя речи. Низкий уровень имеется только у 13% воспитанников с общим недоразвитием речи. Никто из испытуемых экспериментальной группы (0%) не показал высоких результатов. Все участники контрольной группы (100%) показали высокие результаты. Можно сделать вывод о том, что уровень сформированности грамматического строя речи у участников контрольной группы значительно выше, чем у испытуемых экспериментальной.

Обратимся к анализу полученных результатов по всем заданиям методики диагностики.

На первом этапе проводилось обследование сформированности грамматических формы единственного и множественного числа существительных (рисунок 2).

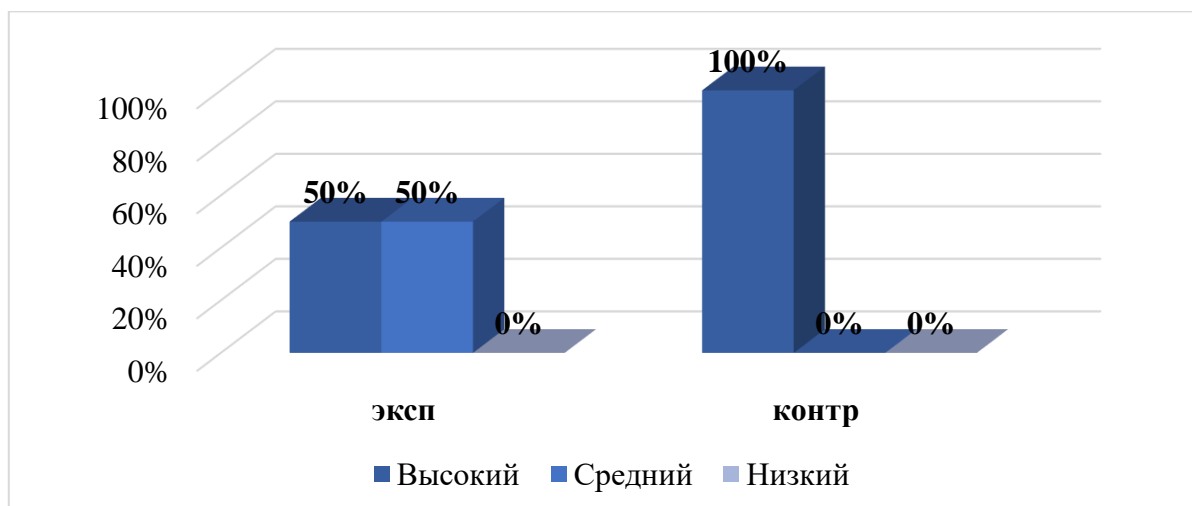


Рисунок 2. – Распределение дошкольников по уровню сформированности грамматических формы единственного и множественного числа существительных (%)

Дошкольники двух групп показали хорошие результаты, направленные на диагностику сформированности грамматических форм единственного и множественного числа существительных. Никто испытуемых не показал низких результатов. Были небольшие сложности у воспитанников с общим недоразвитием речи 50% при преобразовании существительных единственного числа в множественное дети допускают ошибки (ребёнок – «ребёнки», человек – «человеки», стул – «стулы», дерево – «деревы»). Дети с нормой речью хорошо справились с заданием, что показывает высокий уровень сформированности грамматических форм единственного и множественного числа существительных 100%.

Далее проводилось обследование на употребление ребенком предложений и наличие элементов построения сложного предложения (рисунок 3).

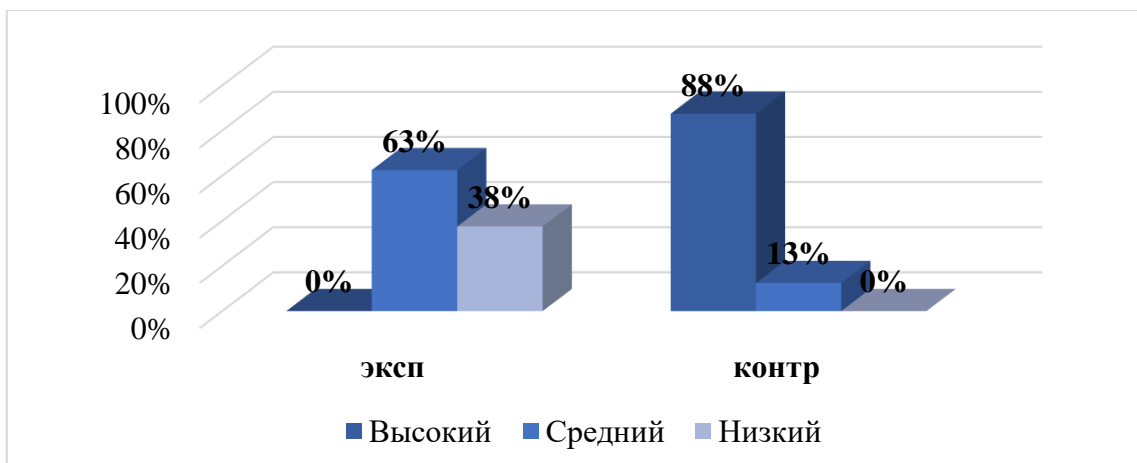


Рисунок 3. – Распределение дошкольников по уровню сформированности связной речи (%)

С данным заданием справилась только половина испытуемых экспериментальной группы (50%), а дети контрольной группы справились с заданием (87,5%). Воспитанникам было тяжело построить предложение, даже с применением наглядного материала. В контрольной группе большинство ошибок были совершены из-за дефицита времени торопливости испытуемых. При контроле со стороны взрослого дети правильно отвечают на вопросы, и неверные ответы самостоятельно корректируют после дополнительного времени.

Обратимся к результатам диагностики направленной на построение сложного предложения по серии картинок (рисунок 4).

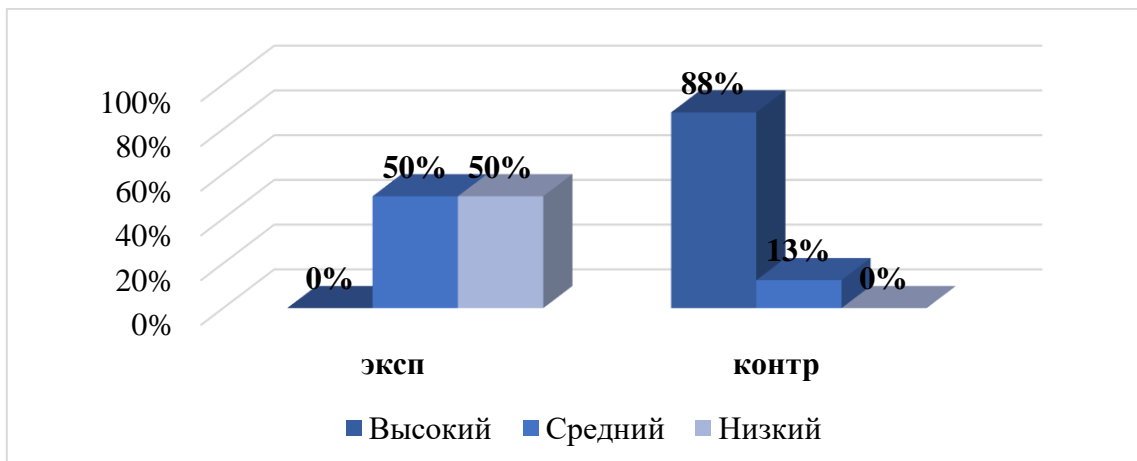


Рисунок 4. – Распределение дошкольников по уровню сформированности диалогической речи (%)

На рисунке 4 мы видим, что дети экспериментальной группы показали средний уровень (50%), никто из них не показал высокий уровень. Настя С., Святослав К., и Артур Д., не сразу смогли соотнести последовательность картинок и рассказать содержание, а Женя С. вовсе не справилась с заданием, следовательно, у воспитанников средний уровень сформированности в построении сложного предложения. А контрольная группа показала высокие результаты (87,5%). Можно сделать выводы, что у детей экспериментальной группы не сформирована связная речь.

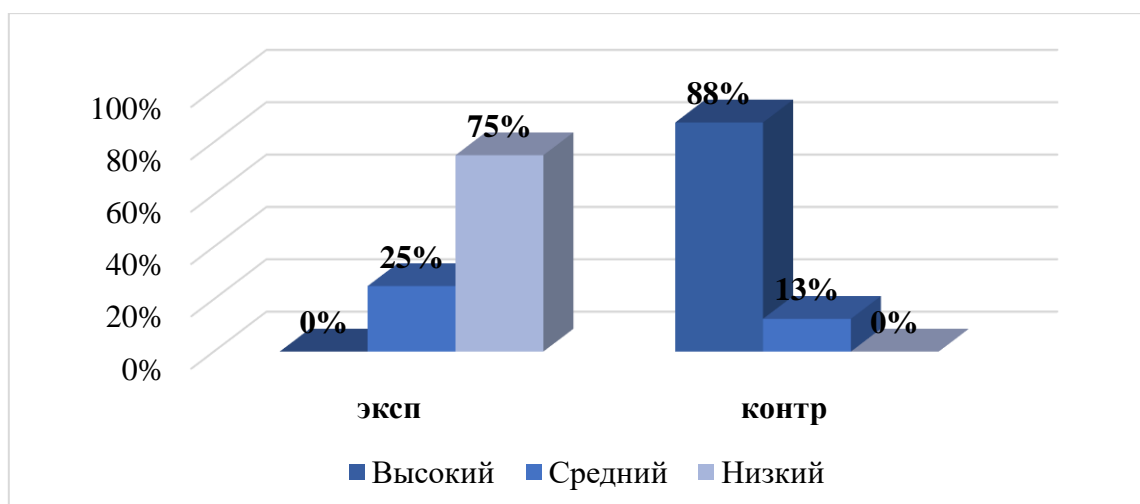


Рисунок 5. – Распределение дошкольников по уровню сформированности связной речи (%)

Дети экспериментальной группы не смогли справиться с пересказом коротенького рассказа (рисунок 5). Из 8 дошкольников экспериментальной группы показали средний уровень сформированности связной речи (25%) и 6 детей – низкий уровень (75%). В спонтанной речи дошкольники использовали в основном простые предложения. В их речи заметно выступала ограниченность словаря. Характерными особенностями связной речи являются нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, нарушение временных и причинно-следственных связей в тексте.

Указанные специфические особенности обусловлены низкой степенью самостоятельной речевой активности ребенка. Одновременно с этими ошибками отмечается бедность и однообразие используемых языковых средств. Часто встречается неправильное оформление связей слов внутри фразы и нарушение межфразовых связей между предложениями. Дошкольники из контрольной группы показали высокий результат (87,5%), что говорит о том, что у детей данной группы сформирована связная речь.

Обратимся к результатам диагностики направленной на уровень сформированности словообразования (рисунок 6).

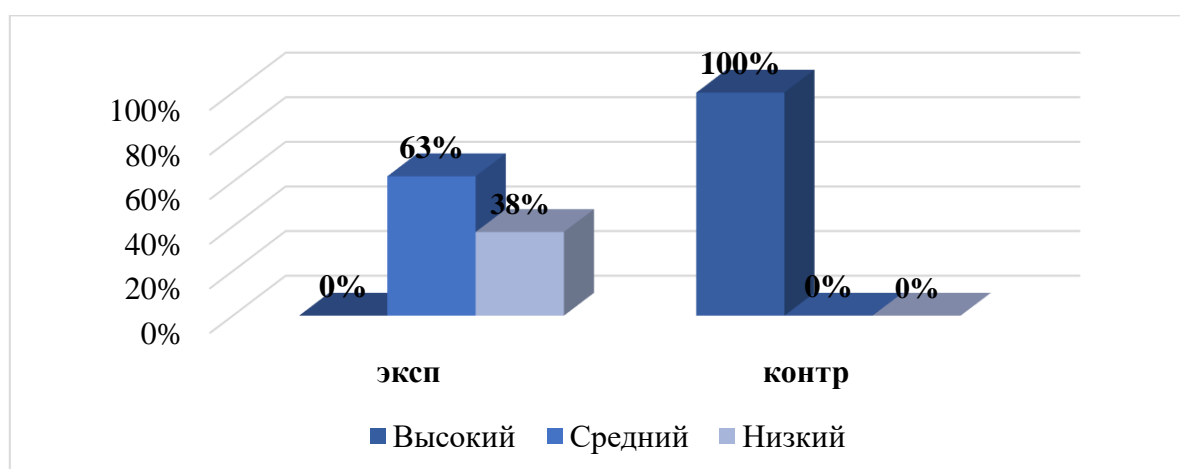


Рисунок 6. – Распределение дошкольников по уровню сформированности словообразования

У всех детей дошкольного возраста экспериментальной группы наблюдаются трудности при употреблении предлогов. При этом Паша и Саша совсем не употребляют предлогов, Катя, Даша, Серёжа – опускают или заменяют предлоги: Катя С. – «упал из стола», Паша Т. – «встал за стулу», вместо «встал со стула». В активном запасе у всех в основном 4-5 предлогов, редко встречаются: под, над, около.

Нарушена связь в словах, выраженных наречием меры и степени «много» в сочетании с существительным в форме родительного падежа множественного числа: Дима К. – «много стулов», Кристина В. – «много окон, карандаш^{ов}», Вадим К. – «мало картинок».

5 дошкольников экспериментальной группы показали средний уровень (62,5%), а 3 человека – низкий уровень (37,5%). В контрольной группе дошкольники успешно справились с заданием (100%).

Следующим было задание, направленное выявление возможностей словоизменения глаголов по лицам, временам, родам (рисунок 7).

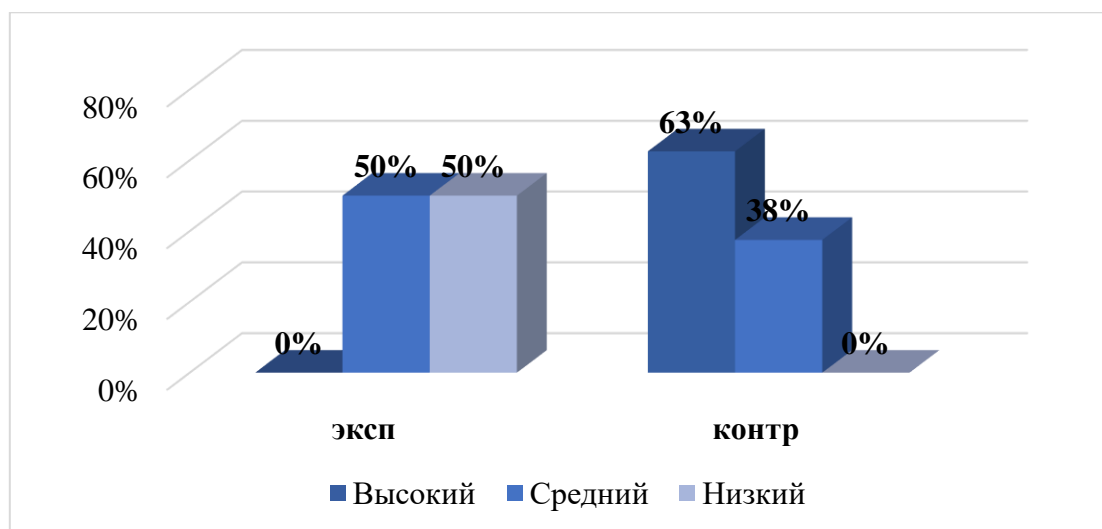


Рисунок 7. – Распределение дошкольников по уровню сформированности словоизменения глаголов по лицам, временам, родам

Дошкольники экспериментальной группы показали низкие и средние результаты (по 50%). В контрольной группе 7 дошкольников получили высокие результаты (62,5%) и только один ребенок допускал ошибки в задании и показал средний уровень (37,5%).

В задании 6 испытуемым нужно было сопоставить местоимение (я, ты, он, она, они) в двустийше (*Я иду, иду, иду; громко песенки пою*).

Дошкольникам с общим недоразвитием речи было тяжело сопоставить местоимения (*Она идет, идет, идет, иду; громко песенку поют*). Наводящие вопросы так же не помогли детям справиться с заданием.

Обратимся к результатам диагностики, направленной на выявление умения согласовывать прилагательные с существительными (изменять прилагательные по родам) (рисунок 8).

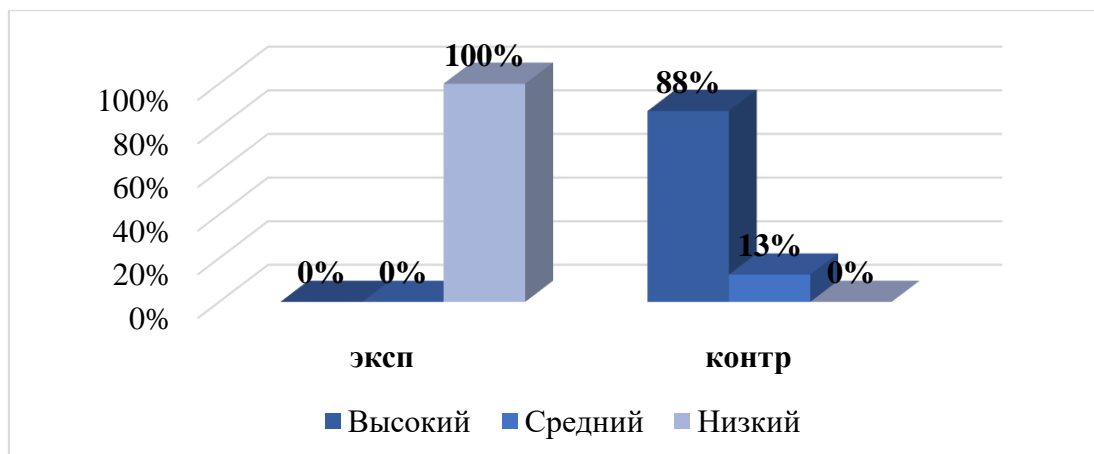


Рисунок 8. – Распределение дошкольников по уровню сформированности в согласование прилагательных с существительными

У всех дошкольников экспериментальной группы наблюдаются трудности согласовывать прилагательные с существительными. К примеру, Алена Г. и Женя С. допускали такие ошибки: окончание прилагательного полностью совпадает с окончанием имени существительного, например, (*под большОМ дубОМ*). Остальные дети экспериментальной группы были сделаны ошибки: *яблока желтАЯ, конфета сладкИЕ, краснЫЙ шарЫ*, набравшие баллы за данное задание показали низкий уровень (100%).

У дошкольников контрольной группы из 8 человек 97,5% показали высокий уровень, было минимальное количество ошибок, но при контроле со стороны взрослого большая часть детей исправляли ошибки самостоятельно.

Как же справились дети с словообразованием по частям речи (рисунок 9).

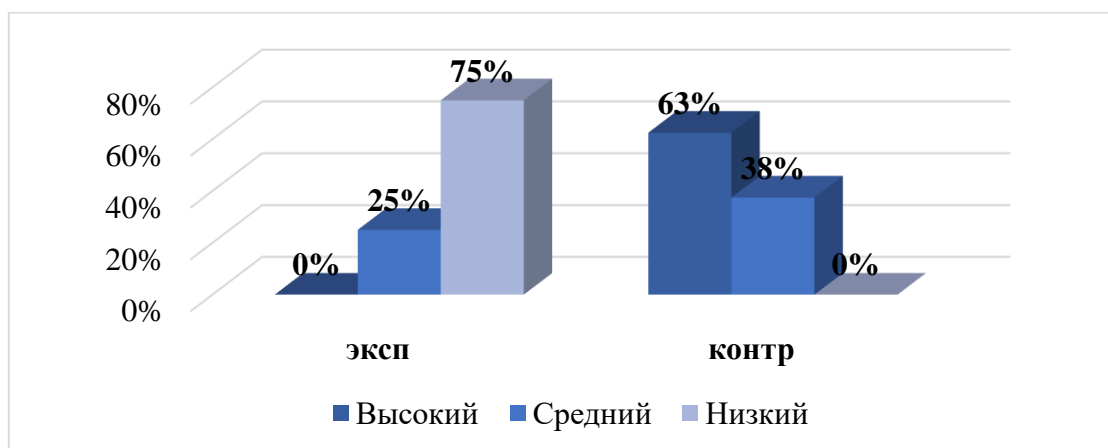


Рисунок 9. – Распределение дошкольников по уровню сформированности словообразования по частям речи

Большинство (75%) дошкольников с общим недоразвитием речи показали низкие результаты. Средние результаты отмечены только у 25% дошкольников с общим недоразвитием речи. 5 детей контрольной группы показали высокие результаты (62,5%), а 3 человека – средний результат (37,5%).

В экспериментальной группе были отмечены затруднения в словообразовании имен существительный, прилагательных и глаголов.

У детей контрольной группы были трудности в образовании прилагательных от других частей речи. Незначительные ошибки были в подборе слова с противоположным значением. Большая часть детей в данной группе показало высокий результат (62,5%).

Тем не менее, в целом, грамматический строй речь дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня находится на среднем уровне: дети хорошо понимают обращенную к ним речь, отсутствуют смещения в понимании значений сходно звучащих слов, многие активно включаются в работу. У детей сформирована мотивация деятельности, нет речевого негативизма. Дети с общим недоразвитием речи III уровня пользовались жестами, мимикой, отдельными лепетными словами и звукокомплексами.

Дошкольники без речевых нарушений, в целом, успешно справились с заданиями. Дети характеризуются высоким уровнем активности, мотивации к выполнению заданий, широким словарем. Дети коммуникабельны, живо реагируют на похвалу, активны.

Таким образом, можно сделать выводы, что уровень сформированности грамматического строя речи превышает у детей не имеющих нарушений речи.

Список литературы

1. *Ворончихина В.М.* Учимся говорить: Логопедические занятия для детей с общим недоразвитием речи II-III уровня (1-й год обучения) / В.М. Ворончихина, Г.А. Колесникова, Л.М. Кузьминых // Дошкольное образование. – 2013. - №13. – С. 7-18.
2. *Кривицына Г.М.* Коррекция речевых нарушений: учебное пособие для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 147 с.
3. *Матросова Т.А.* Формирование лексико-грамматического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2017. – 205 с.
4. *Соловьева Л.Г.* Логопедия: учебник и практикум для вузов / Л.Г. Соловьева, Г.Н. Градова. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 191 с.
5. *Туманова Т.В.* Особенности формирования словообразовательных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.03. – М., 1997. – 175 с.
6. *Шашкина Г.Р.* Логопедическая работа с дошкольниками: учебное пособие для вузов / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 247 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНЫХ КАЧЕСТВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Вострецова Наталья Сергеевна

аспирант

ФБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет

имени И.Я. Яковлева»

г. Чебоксары

Слаутская Елена Владимировна

доктор психологических наук, профессор

ФБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет

имени И.Я. Яковлева»

г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлены результаты исследования интегративных качеств старших дошкольников после проведения мониторинга у детей 5-7 лет. В статье рассматриваются показатели развития интегративных качеств личности старшего дошкольника, даны рекомендации для эффективной коррекционной работы в эмоциональной сфере старших дошкольников.

Ключевые слова: интегративные качества, личностное развитие, эмоциональное развитие, игра, старший дошкольник.

Современная система дошкольного образования становится самостоятельным уровнем, предшествующим обучению в начальной школе, более ориентированной на личность ребенка, где целью является не только вложение в ребенка необходимых навыков и умений, но и воспитание в нем гармоничной личности, создав для этого максимально комфортные условия. Реализация этой цели осуществляется посредством развития интегративных качеств дошкольников, то есть тех его качеств и свойств, которые в своей совокупности и создают его индивидуальность.

Кроме этого, на дошкольном уровне образования дети должны получать образование, с одной стороны, специфичное именно для этого уровня, а с другой стороны, подготавливающее будущего первоклассника к обучению в школе [3].

Очень важным и даже основополагающим для старших дошкольников является физическое развитие, чем активнее и физически развитее ребенок, тем больше информации об окружающем мире сможет он получить.

Формирование и развитие интегративных качеств у старших дошкольников очень хорошо происходит в игровой деятельности. Поскольку игра – самый лучший способ обучения, познания окружающего мира, моделирования жизненных ситуаций, недоступных для них в реальной жизни. В игре старший дошкольник получает возможность научиться самостоятельно находить выход из предложенных ситуаций, получать новые знания и использовать их, избавиться от страхов и психологических проблем [4].

Интегративное качество – это системное образование, которое формируется в процессе освоения ребёнком основной общеобразовательной программы дошкольного образования, является показателем и характеризует 3 сферы развития ребёнка – личностную, интеллектуальную, физическую, а также способствует самостоятельному решению ребёнком жизненных задач (проблем), адекватных возрасту [1].

Показателями развития интегративных качеств личности старшего дошкольника являются:

- формирование основных физических качеств и потребность в двигательной активности,
- умение самостоятельно выполнять доступные возрасту культурно-гигиенические навыки (КГН), соблюдать элементарные правила здорового образа жизни,
- умение самостоятельно выдвинуть идею, план действий, организовать деятельность, используя речевую активность,
- умение применять полученные знания на практике, экспериментировать и исследовать предметы и материалы,
- умение задавать вопросы и получать ответы, настойчиво добиваться решения познавательных задач,
- умение сопереживать и делиться эмоциями, правильно понимать эмоциональные состояния других, эмоционально реагировать на произведения искусства,

- умение соблюдать правила поведения, подчиняться распорядку, при необходимости умеет сдерживаться, проявляет терпение и настойчивость,
- умение планировать свои действия,
- способность решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту, проявление самоконтроля и инициативности,
- знание первичных представлений о себе, семье, обществе (ближайшем социуме), государстве (стране), мире и природе,
- формирование специальных умений и навыков (речевых, изобразительных, музыкальных, конструктивных и других), необходимых для осуществления различных видов деятельности.

Для того, чтобы развитие ребенка стало гармоничным и всесторонним необходимо, чтобы уровни развития всех его интегративных качеств были одинаково высоки.

На базе ГБДОУ «Детский сад №2414» г. Москвы производился контроль уровня развития интегративных качеств у старших дошкольников (группа №5 – 28 человек).

При помощи проведенного в сентябре 2020 – апреле 2022 года мониторинга, который является показателем физических, личностных и интеллектуальных качеств каждого ребенка.

Все данные о результатах мониторинга заносились в карту развития дошкольника, что позволило воспитателю проводить наблюдения за дошкольником на протяжении всего учебного года, предоставило возможность отследить динамику формирования и развития интегративных качеств.

В таблице 1 представлены результаты развития интегративных качеств старших дошкольников в динамике (от старшей группы к подготовительной к школе группы) в возрасте 5-7 лет.

Таблица 1

Динамика развития интегративных качеств у дошкольников (в %)

Показатели	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Динамика		
				Сентябрь 2020	Апрель 2022	Изменение
Физически развитый, овладевший КГН	0	28	72	0	8	92
Любознательный	8	24	68	4	16	80
Эмоционально отзывчивый	14	4	82	12	8	80
Овладевший средствами общения со взрослыми и сверстниками	0	12	88	0	10	90
Способный управлять своим поведением	0	14	86	0	8	92
Способный решать интеллектуальные и личностные задачи	4	46	50	0	24	76
Имеющий первичные представления о себе, семье, обществе	0	100	0	0	46	54
Овладевший универсальными	14	50	36	0	34	66

предпосылками учебной деятельности						
Овладевший необходимыми умениями и навыками	0	100	0	0	50	50

По результатам, представленным в таблице 1 мы можем отметить, что положительная динамика присутствует в следующих показателях: физически развитый, овладевший культурно-гигиеническими навыками (КГН); любознательный; овладевший средствами общения со взрослыми и сверстниками; способный решать интеллектуальные и личностные задачи; имеющий первичные представления о себе, семье, обществе; овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности; овладевший необходимыми умениями и навыками.

Наибольшие проблемы вызывает развитие следующего интегративного качества – эмоционально отзывчивый. Возможные причины – это тип темперамента дошкольника, повышенный уровень тревожности, имеются вновь прибывшие дети, неприятие группой, замкнутость.

Жалобы родителей в сфере эмоционального развития часто содержат указание на отсутствие эмоциональной близости, понимания, душевности между детьми и родителями. Участились и жалобы на жестокость детей по отношению к родителям. Источником жалоб подобного рода, как правило, является ранняя материнская или эмоциональная депривация, неумение проявлять любовь к ребенку. Все это, на наш взгляд, заставляет задуматься о культуре эмоционального отношения в семье [5].

Рекомендации для успешной коррекционной работы:

1. Вовлечение в групповые игры, в совместную деятельность;
2. Развивать умение сопереживать персонажам сказок, историй, рассказов, откликаться на эмоции близких людей и друзей.
3. Проведение мероприятий, направленных на знакомство с различными эмоциями и чувствами, настольные, подвижные, ролевые игры; рисование эмоций; проигрывание этюдов; чтение литературных произведений.
4. Родителям уделять больше внимания совместным мероприятиям с детьми, чтение сказок и совместного досуга, соблюдение режима дня дома.
5. Определение временной нагрузки на каждого ребёнка (обязательные физкультминутки и минуты релаксации в подгруппах с детьми, имеющими сложности в развитии интегративных качеств).

Еще в раннем детстве родителям, педагогам очень важно обратить внимание на способности ребёнка (как он красиво рисует, поёт, танцует). Если взрослые видят в ребёнке ту или иную направленность, важно не упустить возможность развивать дошкольника в данном направлении. Возможно, именно это качество в дальнейшей жизни может послужить пиком самоопределения и его будущей карьеры.

На пороге поступления в школу личностно развитого ребенка отмечают, как любознательного, инициативного, активного ребенка, желающего получать новые знания, отзывчивого, уважающего старших, владеющего основными культурными привычками и навыками самообслуживания, соответствующими данному возрасту. Именно эти личностные качества позволят будущему первокласснику стать успешным учеником, заинтересованным в эффективном обучении [2; 3].

Итак, сформированные интегративные качества старших дошкольников – это показатель освоения им основной общеобразовательной программы.

Список литературы

1. *Афонькина Ю.А.* Развитие интегративных качеств дошкольников. Методический конструктор / Ю.А. Афонькина. – Волгоград: Учитель, 2013. – 92 с.
2. *Балакирева Н.А.* Проблема дезадаптации выпускников детского сада при переходе в школу / Н.А. Балакирева, И.А. Ахметшина, Т.В. Зеленкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. - №71-1. – С. 268-272.
3. *Бурлакова И.А.* Интегративные качества ребенка-дошкольника / И.А. Бурлакова, Н.И. Гуткина, Е.К. Ягловская. – М.: МГППУ, 2012. – 51 с.
4. *Михайленко Н.Я.* Взаимодействие взрослого с детьми в игре / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова // Дошкольное воспитание. – 2010. - №3. – С. 45-47.
5. *Нартова-Бочавер С.К.* Типичные психологические проблемы современной семьи с детьми // Актуальные проблемы современного детства: Сборник научных трудов к 10-летию принятия Конвенции о правах ребенка и создания НИИ детства РФ. – 1999. – Вып. VI. – С. 95-103.

КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ СПРОСА НА УСЛУГИ ОНЛАЙН ШКОЛЫ ПО ПОДГОТОВКЕ К ОСНОВНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ И ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ

Гарасева Ольга Олеговна

*студентка 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Бузинова Татьяна Сергеевна

*студентка 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Зимина Татьяна Олеговна

*студентка 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Пинаев Андрей Романович

*студент 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Веретеннова Екатерина Александровна

*студентка 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Аннотация. *Онлайн школы для подготовки к экзаменам набирают популярность в наше время. Это вызвано огромным количеством различных факторов или критериев. Большинство из них напрямую влияет на спрос на обучение в онлайн школе.*

Ключевые слова: *экзамен, анкетирование, школьники, обществознание, история, онлайн-школа, подготовка*

Каждый год школьники выпускных классов сдают экзамены. От сдачи экзаменов зависит место, где ты будешь учиться дальше и аттестат обучающегося. Школьники усердно готовятся к этому экзамену, чтобы поступить на бюджет в университет или колледж. В настоящее время существует много методов подготовки к экзаменам. Одни из них это: самостоятельная подготовка, занятия с репетитором, занятия в онлайн-школе.

В данный момент времени все большую популярность набирают занятия в онлайн школах. Существует множество специализаций данных заведений, например, подготовка к истории, обществознанию, профильной математике, русскому языку, литературе, биологии и многие другие.

Анкетирование проводилось в феврале 2022 года с целью выявления заинтересованности к онлайн школам по подготовке к ЕГЭ и ОГЭ по истории и обществознанию. Выборка была представлена 27 респондентами, обучающимися в Нижнем Новгороде.

Актуальность данного анкетирования в том, что каждый год школьники 9 и 11 классов сдают экзамены для поступления. В 9 классе сдают основной государственный экзамен, а в 11 единый государственный экзамен. Там два обязательных предмета: русский и математика. Еще нужно выбрать два предмета по выбору, зависит от места, куда будущий студент будет поступать.

В результате анкетирования были получены следующие результаты (рисунок 1).

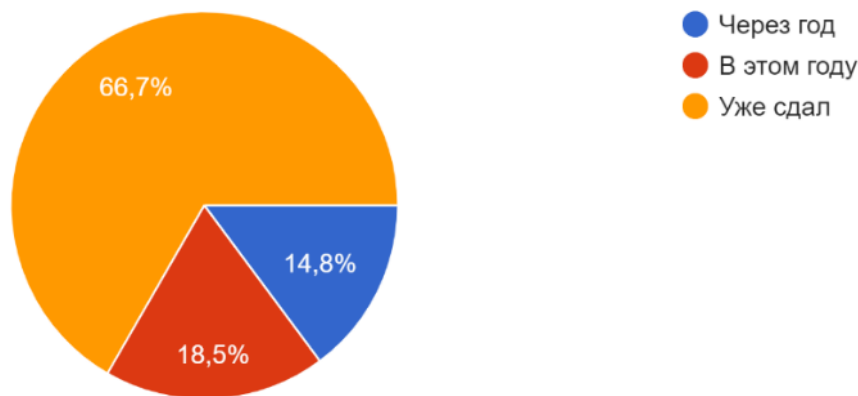


Рисунок 1. – Распределение респондентов по сдаче ЕГЭ и ОГЭ

Задавая вопрос: «Будет ли молодежь сдавать экзамены в этом году или уже имели опыт в сдаче государственных экзаменах?», так 18 респондентов – 66,7% уже сдавали ЕГЭ и ОГЭ, 5 респондентов – 18,5% будут сдавать экзамены в этом году, 4 человека – 14,8% будут сдавать экзамены через год.

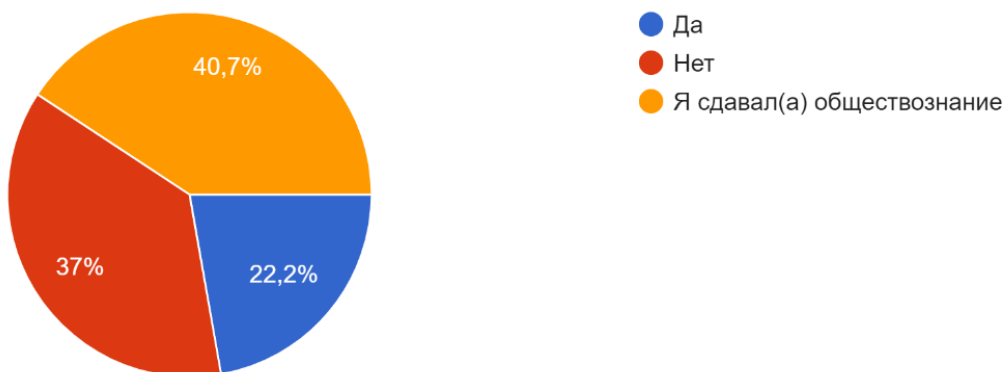


Рисунок 2. – Распределение респондентов по сдаче экзамена по обществознанию

Многие ли студенты и школьники сдавали или будут сдавать обществознание? 11 респондентов – 40,7% уже сдавали обществознание на экзамене, 10 респондентов - 37% не будут его сдавать, 6 респондентов- 44,2% будут. Таким образом, обществознание является популярным предметом для сдачи на экзаменах.

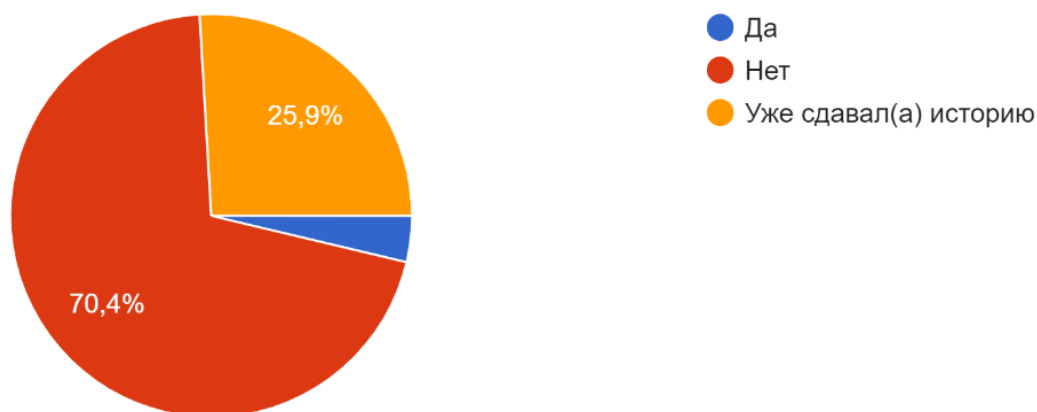


Рисунок 3. – Распределение респондентов по сдаче экзамена по истории

Что же касается истории, популярна ли она для экзаменов? 19 респондентов – 70,4% не будут сдавать историю на экзамене, 7 респондентов – 25,9% уже сдавали ее, 1 респондент – 3,7% будет. Таким образом, история не является популярным предметом для сдачи на экзамене.

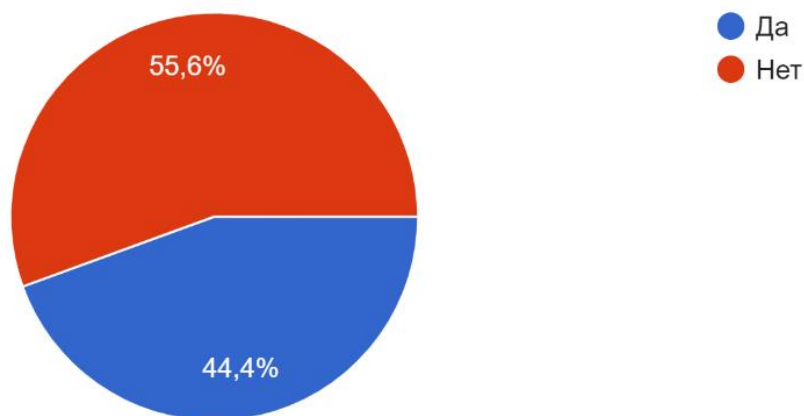


Рисунок 4. – Готовится ли молодежь к экзаменам

Определяя, готовятся ли ребята к экзаменам, получено, что 12 респондентов – 44,4% готовятся к экзаменам, 15 респондентов – 55,6% нет, это обусловлено тем, что ребята уже сдали экзамены или они просто не хотят готовиться, так как они не могут преодолеть себя и сесть заниматься. Но многие школьники готовятся к экзаменам и ответственно к этому подходят.

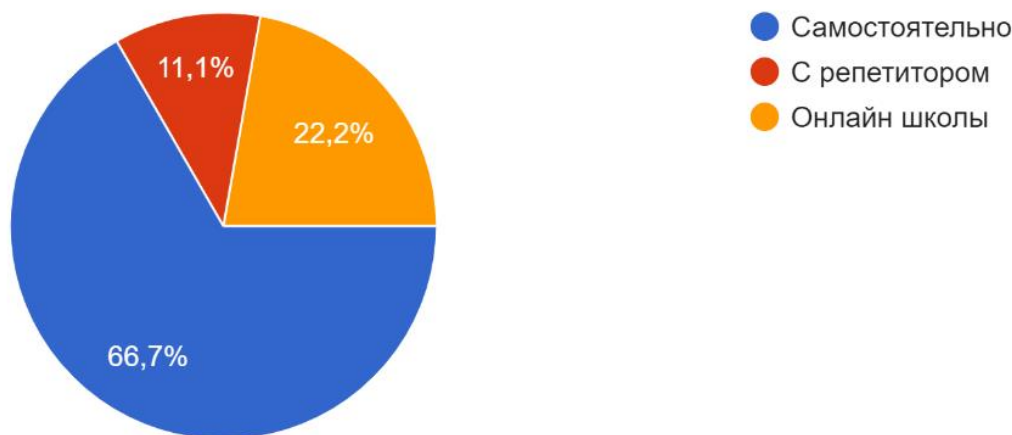


Рисунок 5. – Способы подготовки к экзаменам

Узнавая, как школьники готовятся к предстоящим экзаменам, отмечено, что 18 респондентов – 66,7% предпочитают готовиться самостоятельно, 6 респондентов – 22,2% предпочитают готовиться с онлайн школой, 3 респондента – 11,1 % предпочитают готовиться с репетитором. Таким образом, большинство респондентов готовятся или готовились самостоятельно.

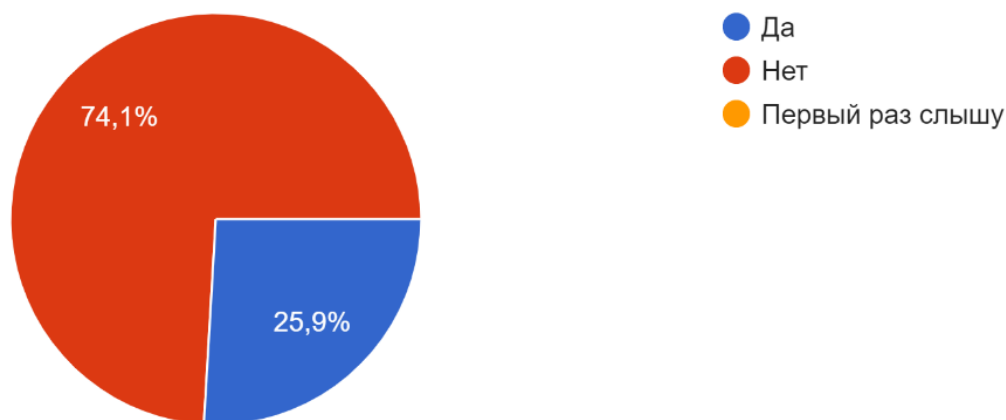


Рисунок 6. – Распределение респондентов по опыту занятий в онлайн-школе

Определяя, есть ли у ребят опыт занятий в онлайн школах, выявлено, что 20 респондентов – 74,1% не занимались в онлайн школе, 7 респондентов – 25,9% занимались. Таким образом, большинство респондентов не занимались в онлайн школах.

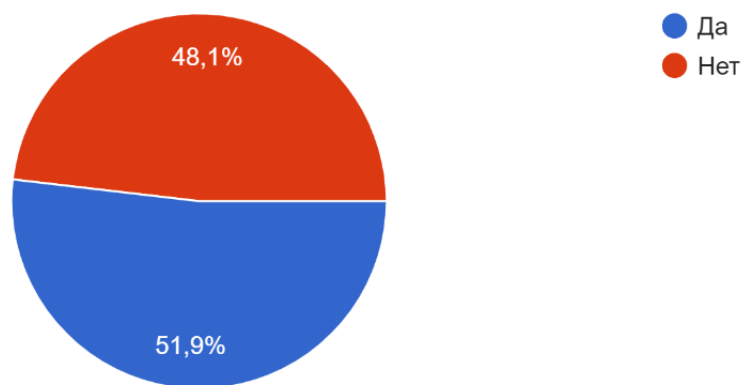


Рисунок 7. – Желание попробовать позаниматься в онлайн школе

Выявляя, есть ли желание попробовать позаниматься, отмечено, что 14 респондентов или 51,9% хотели бы попробовать позаниматься в онлайн школе, 13 респондентов – 48,1% не хотят. Таким образом, большинство хотело бы попробовать позаниматься в такой школе по подготовке к экзаменам.

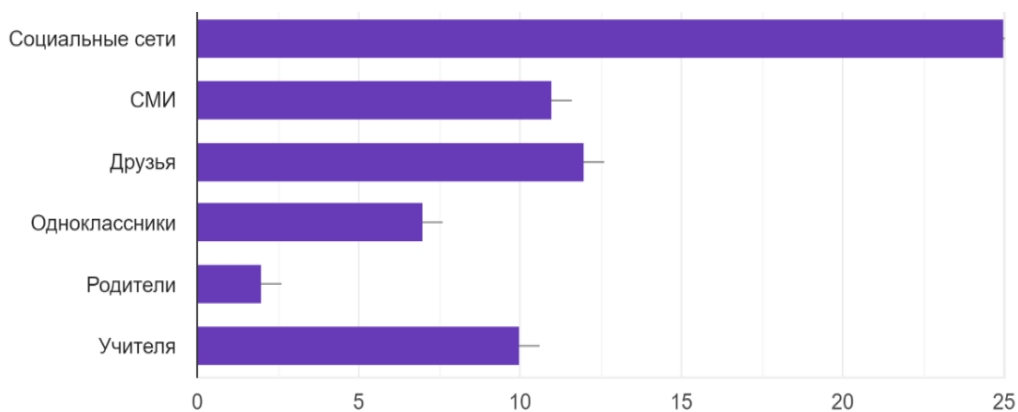


Рисунок 8. – Распределение респондентов по данным, откуда они узнали про онлайн школу

Откуда школьники узнают про онлайн школы: 25 респондентов- 92,6% узнали про онлайн школы из социальных сетей, 11 респондентов – 40,7% узнали из СМИ, 12 респондентов – 44,4% узнали от друзей, 7 респондентов – 25,9% узнали от одноклассников, 10 респондентов – 37% узнали от учителей. Таким образом, в большинстве случаев, про онлайн школы узнают из социальных сетей, СМИ, от друзей.

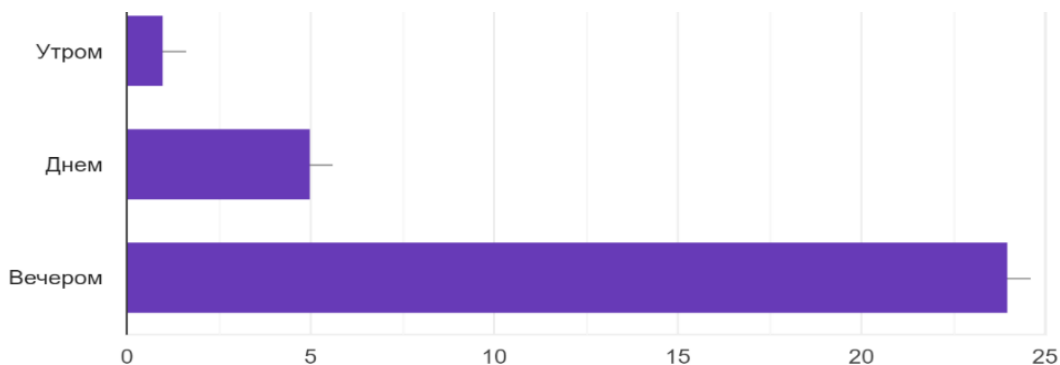


Рисунок 9. – Распределение респондентов по удобному расписанию онлайн занятий

Анализируя какое наиболее удобное время у ребят для просмотра занятий, отмечено: 1 респонденту – 3,7% удобно смотреть занятия утром, 5 респондентам – 18,5% удобно днем, 24 респондентам – 88,9% удобнее вечером. Таким образом, занятия удобнее смотреть вечером.

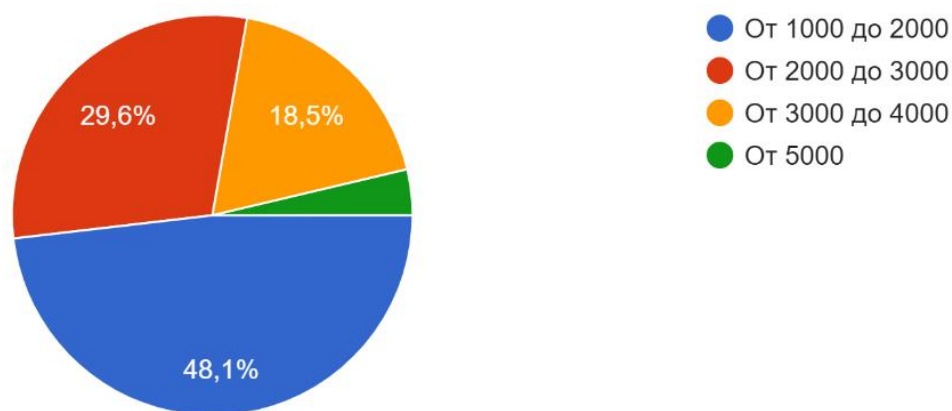


Рисунок 10. – Распределение респондентов по благоприятной цене за месяц занятий в онлайн-школе

Задавая вопрос: «Какая цена наиболее благоприятна для школьников?», так 13 респондентов – 48,1% готовы потратить за месяц занятий 1000-200, 8 респондентов – 29,6% готовы потратить от 2000 до 3000, 5 респондентов – 18,5% готовы потратить от 3000 до 4000, 1 респондент – 3,7% готов потратить от 5000. Таким образом, наиболее благоприятная цена для курсов за месяц это от 1000 до 2000.

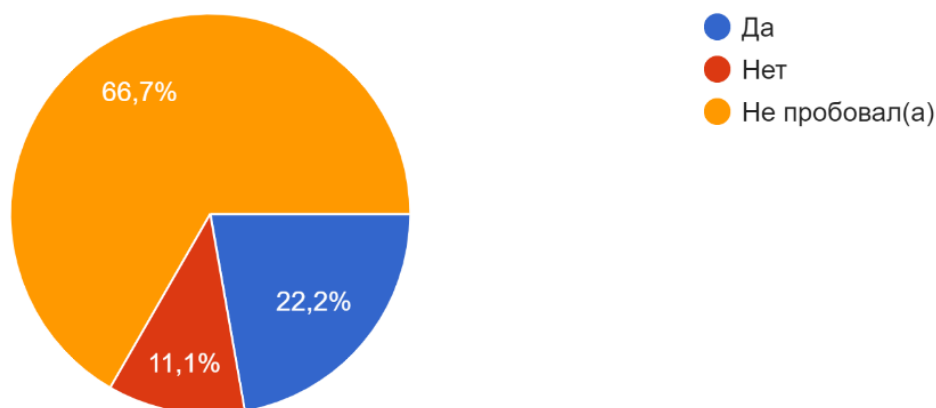


Рисунок 11. – Распределение респондентов по личному отношению к обучению в онлайн школе

Что касается личного отношения к обучению в онлайн школе? 18 респондентов – 66,7% не пробовали заниматься в онлайн школе, 6 респондентам – 22,2% понравилось, 3 респондентам – 11,1% не понравилось. Таким образом, большинство не пробовали заниматься в онлайн школе.

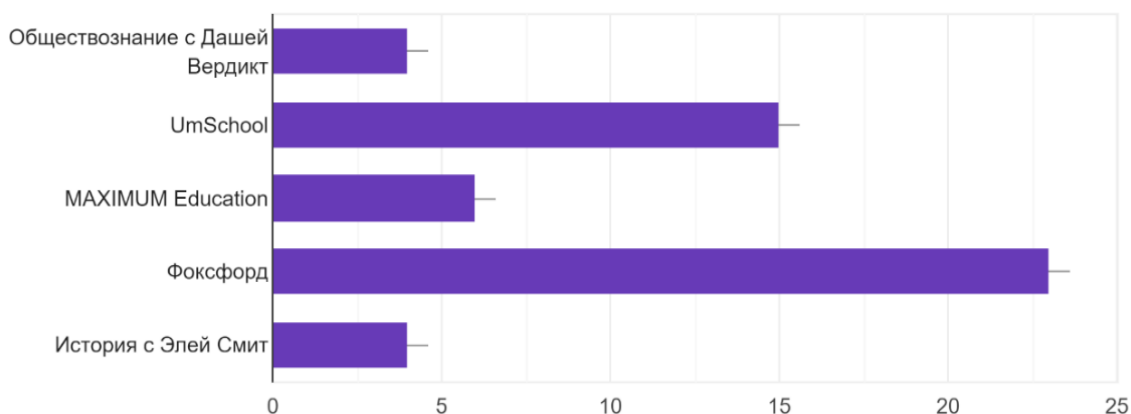


Рисунок 12. – Распределение респондентов по знаниям о онлайн-школах

Определяя, какие онлайн школы наиболее популярны среди нижегородцев в данный момент времени, отмечено: 4 респондента – 14,8% слышали об онлайн школе «Обществознание с Дашей Вердикт», 15 респондентов – 55,6% слышали об онлайн школе «UmSchool», 6 респондентов – 22,2% слышали об онлайн школе «MAXIMUM Education», 23 респондента – 85,2% слышали об онлайн школе «Фоксфорд», 4 респондента – 14,8% слышали об онлайн школе «История с Элей Смит». Таким образом, наиболее популярными онлайн школами является Фоксфорд и «UmSchool».

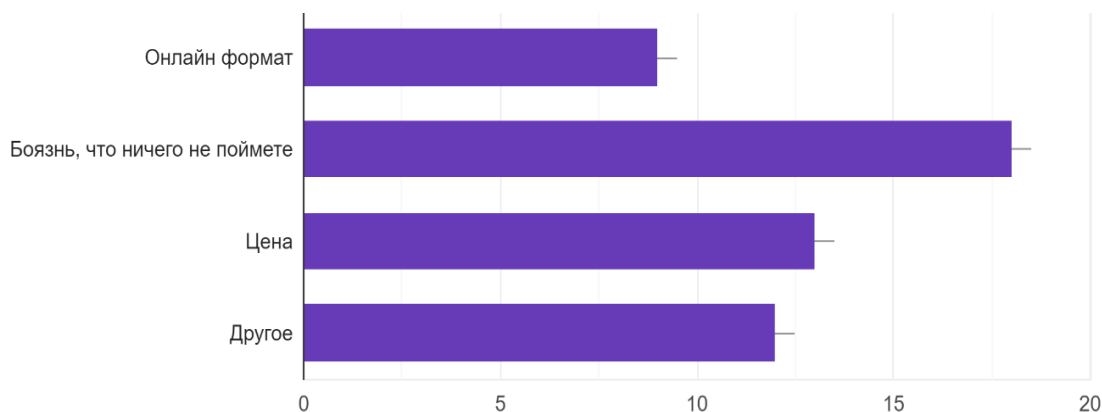


Рисунок 13. – Основная сложность в принятии решения заниматься в онлайн школе

Почему школьникам тяжело принять решение об обучении в данном заведении, так 9 респондентам – 33,3% было сложно принять решение из-за онлайн формата, 18 респондентам – 66,7% из-за боязни, что ничего не поймут, 13 респондентам – 48,1% из-за цены, 12 респондентам – 44,4% из-за другого. Таким образом, основными сложностями в принятии решения заниматься в онлайн школе являются: боязнь, что школьник ничего не поймет, цена

Исходя из всего этого, можно сделать вывод, что обществознание является популярным предметом для сдачи. История не имеет такой популярности, как обществознание, но ее тоже сдают. В основном школьники предпочитают готовиться самостоятельно. Большинство не занимались в онлайн школах, но хотели бы попробовать. Про онлайн школы узнаю в основном от друзей, из СМИ и социальных сетей. Самое благоприятное время у респондентов для просмотра занятий это вечер. Благоприятной ценой за месяц занятий в онлайн школе является от 1000 до 2000. На данный момент большой популярностью обладают такие онлайн школы, как

«Фоксфорд» и «UmSchool». основными сложностями в принятии решения заниматься в онлайн школе являются: боязнь, что школьник ничего не поймет и цена.

Список литературы

1. Ваганова О.И. Роль инновационной образовательной среды в самореализации субъектов образовательного процесса / О.И. Ваганова, М.П. Прохорова, К.А. Максимова // Карельский научный журнал. – 2019. – Т. 8. - №2 (27). – С. 11-14.

2. Прохорова М.П. Принципы профессионального образования: новое прочтение в цифровую эпоху / М.П. Прохорова, С.В. Булганина, К.В. Белоусова, А.В. Лабазова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. - №2 (31). – С. 202-206.

3. Прохорова М.П. Перспективы и проблемы реализации массовых открытых онлайн-курсов / М.П. Прохорова, С.В. Булганина, К.В. Белоусова, А.В. Лабазова // Глобальный научный потенциал. – 2019. - №4 (97). – С. 192-194.

4. Филатова О.Н. Разработка методического сопровождения инновационной подготовки педагогов в вузе / О.Н. Филатова, М.П. Прохорова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. - №4. – С. 164.

ВНУТРЕННИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Гафнер Екатерина Викторовна

*студентка 4 курса психолого-педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Галстян Ольга Александровна

*кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии и дефектологии
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Аннотация. В статье презентуются результаты исследования, направленного на изучение индивидуально-психологических факторов, влияющих на социально-психологическую адаптацию обучающихся в 5 классе. Востребованность исследований такого рода обусловлена потребностью в организации эффективной работы по профилактике и выявлению трудно адаптируемых обучающихся при переходе из начальной школы в среднее звено.

Ключевые слова: обучающийся, социально-психологическая адаптация, психодинамические свойства, характер, факторы.

Переход из младшего звена в среднее – интересный и сложный период в жизни учащегося. В пятом классе для детей многое является новым: здание, учителя, предметы, форма обучения, иногда и одноклассники. И, как правило, к концу первой четверти 5 класса у ребят резко снижаются успеваемость, память, внимание, школьная мотивация, повышается утомляемость. Эти проявления могут быть вызваны трудностями в адаптации к новым учебным условиям.

Современные исследования и рекомендации о том, как подготовить учащегося к переходу в среднее звено довольно многочисленны, но носят разрозненный характер, поэтому проблема социально-психологической адаптации не теряет своей актуальности. Во многом успешность прохождения этого адаптационного периода зависит от индивидуально-психологических особенностей самих учащихся. К числу которых, в первую очередь следует отнести свойства темперамента (психодинамические свойства) и характер. Вопрос о том, какие именно свойства темперамента и черты характера обуславливают те или иные параметры социально-психологической адаптации обучающихся остается относительно открытым.

В данной работе анализируется взаимосвязь психодинамических свойств и склада характера с социально-психологической адаптацией обучающихся 5 классов.

Объект исследования: индивидуально-психологические особенности и социально-психологическая адаптация учащихся 5 класса.

Предмет исследования: взаимосвязь психодинамических свойств и склада характера с социально-психологической адаптацией обучающихся 5 классов.

В соответствии с намеченной целью, объектом и предметом исследования определены следующие задачи:

1. Рассмотреть понятие «адаптация» в психолого-педагогических исследованиях.
2. Определить особенности адаптации пятиклассников к обучению в основной школе
3. Выявить внутренние индивидуально – психологические факторы адаптации учащихся к обучению в основной школе.

Методики исследования: личностный опросник Ганса Айзенка; опросник структуры темперамента В.М. Русалова; методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд; характерологический тест К. Леонгарда-Н. Шмишека;

База исследования: МОУ «Средняя общеобразовательная школа №1» г.о. Орехово-Зуево Московской области. Выборка: в исследовании приняло участие 30 испытуемых, обучающихся в 5 «А» классе, из них 16 мальчиков и 14 девочек. Средний возраст испытуемых от 11 до 12 лет.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить содержание основных понятий. Так под социально-психологической адаптацией понимается процесс психологической интеграции личности в системы социальных, социально-психологических и профессионально-деятельностных связей и отношений, в выполнение соответствующих ролевых функций.

Под психодинамическими свойствами понимают свойства темперамента, в которых проявляются чувствительность индивида к внешним воздействиям, эмоциональность его поведения, импульсивность или сдержанность, общительность или замкнутость, легкость или затрудненность социальной адаптации [1]. Характер же рассматривается, как структура стойких, сравнительно постоянных психических свойств, определяющих особенности отношений и поведения личности [2].

Первоначально были проанализированы взаимосвязи параметров социально-психологической адаптации с психодинамическими свойствами. Результаты попарной корреляции методики социально-психологической адаптации К. Роджерса и опросника Г.Ю. Айзенка (таблица 1).

**Корреляционная матрица
на основе данных методики К. Роджерса и опросника Г.Ю. Айзенка**

Показатели методики К. Роджерса	Показатели опросника Г.Ю. Айзенка	Экстраверсия-интроверсия (величина R и p – уровень значимости)
Неприятие себя		0,360; $p \leq 0,05$
Неприятие других		0,369; $p \leq 0,05$
Внешний контроль		0,373; $p \leq 0,05$

Примечание: в таблице 1 отражены только статистически достоверные взаимосвязи.

Выявленные взаимосвязи позволяют утверждать, что:

- чем выше уровень экстравертируемости, тем выше степень неудовлетворенности подростка собой и своим характером;
- чем выше уровень экстравертируемости, тем выше степень изолированности и отреченности подростка в межличностных отношениях;
- чем выше уровень экстравертируемости, тем более подросток нуждается во внешнем контроле при выполнении своих обязанностей.

Далее были проанализированы взаимосвязи параметров социально-психологической адаптации с психодинамическими свойствами. Результаты попарной корреляции методики социально-психологической адаптации К. Роджерса и опросника структуры темперамента В.М. Русалова (таблица 2).

Таблица 2

**Корреляционная матрица
на основе данных методики К. Роджерса и опросника В.М. Русалова**

Показатели методики К. Роджерса	Показатели опросника В.М. Русалова	Предметный темп
Внутренний контроль		0,419; $p \leq 0,05$
Внешний контроль		0,403; $p \leq 0,05$

Примечание: в таблице 2 отражены только статистически достоверные взаимосвязи.

Выявленные взаимосвязи позволяют утверждать, что:

- чем выше быстрота моторно-двигательных операций, тем лучше подросток выполняет свои обязанности, если самостоятельно принимает решения;
- чем выше быстрота моторно-двигательных операций, тем лучше подросток выполняет свои обязанности, если над ним ведется руководство.

Далее были проанализированы взаимосвязи параметров социально-психологической адаптации с психодинамическими свойствами. Результаты попарной корреляции методики социально-психологической адаптации К. Роджерса и опросника акцентуаций характера К. Леонгарда (таблица 3).

**Корреляционная матрица
на основе данных методики К. Роджерса и опросника К. Леонгарда**

Показатели методики К. Роджерса \ Показатели опросника К. Леонгарда	Деадаптивность	Эмоциональный комфорт	Приятие себя	Доминирование	Внутренний контроль	Ведомость	Эскапизм
Неуравновешенность	-0,393 $p \leq 0,05$						
Демонстративность		-0,408 $p \leq 0,05$					
Внешний контроль		0,423 $p \leq 0,05$					
Застревание		-0,365 $p \leq 0,05$		0,360 $p \leq 0,05$			
Эмотивность			-0,393 $p \leq 0,05$	-0,370 $p \leq 0,05$			
Педантичность				-0,477 $p \leq 0,05$			
Гипертимность					0,429 $p \leq 0,05$	-0,406 $p \leq 0,05$	
Тревожность						-0,592 $p \leq 0,05$	
Циклотимичность							0,380 $p \leq 0,05$
Экзальтированность							0,036 $p \leq 0,05$

Примечание: в таблице 3 отражены только статистически достоверные взаимосвязи.

Полученные взаимосвязи позволяют утверждать, что:

- чем более эмоционально неуравновешенным является испытуемый, тем выше уровень незрелости личности;
- чем выше реакции в сфере тонких чувств, таких как, эмоциональность и тревожность, тем выше степень неудовлетворенности собой подростка;
- чем выше степень подвижности и общительности, тем лучше подросток выполняет свои обязанности, если самостоятельно принимает решения;
- чем выше способность к вытеснению и демонстрации поведения, тем лучше подросток выполняет свои обязанности, если над ним ведется руководство;

- чем более склонен подросток к вытеснению и демонстрации в поведении, тем менее он эмоционально подавлен и не уверен в себе и своих действиях;
- чем выше степень чувствительности к обидам и огорчениям, занудливость и мстительность подростка, тем менее он эмоционально подавлен и не уверен в себе и своих действиях;
- чем выше степень чувствительности к обидам и огорчениям, занудливость и мстительность у подростка, тем менее он покорный;
- чем выше уровень ригидности и инертности психических процессов, тем меньше подросток стремится к лидерству и решению задач;
- чем сильнее реакции в сфере тонких чувств, таких как, эмоциональность и тревожность, тем менее подросток стремится к лидерству и решению задач, в том числе за счет других;
- чем выше степень подвижности и общительности, тем меньше стремление быть подчиненным и выполнять поставленные кем-то задачи;
- чем менее контактным и более робким, пугливым является подросток, тем менее он склонен быть подчиненным и выполнять задачи, поставленные кем-то;
- чем чаще происходят у подростка периодические смены настроения и чем более оно зависит от внешних факторов, тем более он склонен к избеганию проблемных ситуаций, а также уходов от них;
- чем более подвержен сиюминутным настроениям, порывистым действиям и паникерству подросток, тем выше его склонность к избеганию проблемных ситуаций.

Таким образом, полученные результаты позволяют утверждать, что среди изучаемых биологических детерминированных свойств, таких как экстраверсия-интроверсия, предметный темп и эмоциональная стабильность-нестабильность, на социально-психологическую адаптацию подростков оказывают влияние только экстраверсия-интроверсия и предметный темп. Тогда как эмоциональная стабильность-нестабильность, а также эргичность, пластичность и эмоциональность оказались никоим образом не взаимосвязанными с параметрами социально-психологической адаптации.

Среди личностных качеств в качестве факторов социально-психологической адаптации выступили неуравновешенность, гипертимность, эмотивность, демонстративность, застревание, педантичность, тревожность, циклотимичность и экзальтированность. При этом наиболее взаимосвязанными являются демонстративность, застревание, эмотивность и гипертимность.

Тогда как под влиянием личностных факторов находятся такие параметры адаптации, как дезадаптированность, принятие себя, внутренний контроль, внешний контроль, эмоциональный комфорт, доминирование, ведомость и эскапизм. При этом такой аспекты адаптации, как доминирование и эмоциональный комфорт, оказались взаимосвязанными с наибольшим числом черт характера. В то же самое время застревание и гипертимность это те черты характера, которые оказывают наибольшее влияние на социально-психологическую адаптацию обучающихся.

Предельно общим выводом является то, что социально-психологическая адаптация подростков в большей степени находится под влиянием личностных факторов, чем темпераментальных.

Список литературы

1. Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: ИЦ «Наука», 2011. – 110 с.
2. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах. 1, 5, 10 классы. Система работы с детьми, родителями, педагогами / сост. С.Н. Коробкина. – М.: Учитель, 2015. – 240 с.

3. *Айсмонтас Б.Б.* Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: Владос Пресс, 2014. – 208 с.

4. *Баева И.А.* Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение / И.А. Баева, Л.А. Гаязова //Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2012. - №3 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://psyedu.ru/about/> (дата обращения: 08.05.2022).

5. *Байярд Р.Т.* Ваш беспокойный подросток. – М.: Просвещение, 2011. – 63 с.

6. *Батюта М.Б.* Возрастная психология / М.Б. Батюта, Т.Н. Князева. – М.: Логос, 2013. – 306 с.

7. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998. – 245 с.

8. *Волынская Л.Б.* Социокультурная и личностная адаптация человека на различных стадиях жизненного цикла. – СПб.: Флинта, 2012. – 240 с.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ВОПИТАННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гладун Дарья Сергеевна

*магистрант социально-педагогического факультета
УО «Брестский государственный университет
имени А.С. Пушкина»
г. Брест, Республика Беларусь*

Ковалевич Мария Степановна

*кандидат педагогических наук, доцент
УО «Брестский государственный университет
имени А.С. Пушкина»
г. Брест, Республика Беларусь*

Аннотация. *Значимость метода тестирования стремительно возрастает, что создает предпосылки для создания конструктивной и эффективной системы управления качеством образования. В статье рассмотрена возможность диагностики уровня сформированности представлений и понятий, умений и навыков, воспитанности младших школьников с использованием метода тестирования..*

Ключевые слова: *тестирование, духовно-нравственная культура, критерии воспитанности, нравственные ориентиры.*

Общество на современном этапе своего развития предъявляет все новые, более высокие требования к качеству образования, что предполагает переосмысление образовательного процесса. Во многих странах мира стоит проблема повышения надежности и эффективности контроля качества образования. Для ее решения проводятся исследования учебных достижений обучающихся, разрабатываются и апробируются различные системы педагогического мониторинга, построенные преимущественно на нормативном тестовом контроле знаний и умений обучающихся. Разработка надежного, объективного инструментария оценки качества образования, который будет соответствовать меняющимся концепциям обучения и контроля, практическим подходам, образовательным потребностям личности, является одной из важнейших задач образования.

Систему контроля могут представлять собой различные виды работ, например, контрольные работы, экзамены, устный опрос, лабораторные работы, рефераты. В начальной школе наиболее распространены самостоятельные и контрольные работы, текущее и итоговое тестирование. Такие методы контролирования успеваемости обучающихся в настоящее время используют большинство учебных заведений. Выбор форм контроля зависит от цели, содержания, времени, методов и места.

На современном этапе при оценке результатов деятельности учащихся все чаще используется такая форма контроля, как тестирование. Тестовый контроль имеет значительное образовательное значение, содействуя многостороннему изучению программы, углублению и совершенствованию знаний, развитию познавательных интересов учащихся. Значимость тестирования как одного из универсальных инструментов педагогического контроля знаний стремительно возрастает, что создает предпосылки для создания конструктивной и эффективной системы управления качеством образования. Хорошо составленные тесты по различным областям знания, направлениям работы по воспитанию учащихся становятся необходимой частью образовательного процесса.

В зарубежной психологии и педагогике тестирование применяется весьма широко; в нашей стране официально тесты применялись только для целей профессионального отбора, психопатологической диагностики, изучения физиологических возможностей человека в различных видах спорта и некоторых других областях. В настоящее время психологические обследования применяются в образовательных учреждениях для проверки знаний, умений и навыков учащихся.

Тесты способностей – совокупность методик для изучения и оценки творческих способностей личности: способности порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации.

Тестирование – это стандартизированный метод, используемый для измерения различных характеристик отдельных лиц. Часто оно является наименее трудоемким способом получить сведения об объективных данных или субъективных позициях. Оценка теста производится по числу правильных ответов в порядковой или интервальной шкале.

Тестовая методика позволяет получать более объективные и точные данные по сравнению с анкетным опросом, облегчает математическую обработку результатов.

Обычно тестирование как метод педагогического исследования сливается с тестированием текущей успеваемости, выявлением уровня обученности. В образовательной практике применяются *тесты достижений*. Оценка знаний педагогом – это педагогическое тестирование, т.е. выявление уровня знаний, умений, навыков, приобретенных в процессе изучения того или иного предмета. Выделяется два вида тестов: скорости и мощности. По *тестам скорости* у испытуемого обычно не хватает времени ответить на все вопросы, по *тестам мощности* у каждого такая возможность есть.

Имеется целая серия тестов, основывающихся на предположении о том, что качества личности могут отражаться не только в формализованных ответах на вопросы, но и реакциях на неопределенные, произвольные ситуации. Это могут быть картинки, неоконченные предложения, продукты свободной творческой деятельности, игра и т.д. Предполагается, что такой тестовый материал должен выступать как своего рода экран, на который испытуемый «проецирует» свои мысли, потребности, чувства. Такие тесты называются *проективными* (например, методики незаконченных предложений, рисуночных ассоциаций, чернильных пятен (тест Роршаха и др.)). Проективные тесты – методики, направленные на выявление определенных психологических качеств человека.

Большое внимание уделяется психолого-педагогическим проблемам тестирования (проблемам тревожности, мотивации), развитию специальных процедур для выявления размерности пространства измерений, созданию специальных методик, позволяющих обоснованно использовать результаты педагогических измерений в управлении качеством образования.

Современный период в истории развития тестов характеризуется интенсивным развитием теории ИРТ, созданием новых моделей и методик ее применения, внедрением в тестирование компьютерных технологий адаптивного тестирования, различных инноваций в области разработки и применения тестов. В настоящий момент наметился ряд направлений исследований, направленных на расширение возможностей педагогических измерений, разработку инновационных измерителей и повышение качества тестов. К их числу относится создание новых моделей педагогического измерения, инновационных форм тестовых заданий для проверки творческих и практико-ориентированных аспектов подготовленности учащихся, методов калибровки тестовых заданий и методик компьютерного моделирования тестов, обеспечивающих планируемую точность измерений.

На сегодняшний день среди ученых-педагогов появилось понимание того, что теория педагогических измерений – наука, обладающая своей методологией, методами и аппаратом, необходимым для разработки качественных педагогических тестов. Сегодня большими тиражами издаются инновационные работы по педагогическим тестам отечественных ученых и зарубежных авторов, что свидетельствует о популярности данного метода исследования.

Грамотно составленные тесты позволяют надежно определять уровень усвоения знаний и степень формирования навыков в процессе обучения и воспитания учащихся.

Основной целью работы учителя начальных классов является формирование у учеников представлений, умений и навыков. Общеучебные умения и навыки можно классифицировать на следующие группы:

1 группа – организационные умения и навыки, которые включают планирование, организацию, контроль и самоанализ учебной деятельности;

2 группа – умения и навыки по работе с текстом;

3 группа – исследовательские умения и навыки, включающие планирование и организация научно-исследовательской работы, фиксация и анализ полученных данных.

4 группа – информационные умения и навыки по поиску, обработке и передаче информации;

5 группа – интеллектуальные умения и навыки, связанные с сравнением, анализом, обобщением;

6 группа – коммуникативные умения и навыки, характеризующие уровень развития межличностных отношений.

Управлять и изменять данный процесс формирования представления, умений и навыков возможно исключительно на основании результатов, приобретенных в ходе диагностики. Проверка результатов обучения и воспитания должна определить готовность учащихся к восприятию нового учебного материала, проверить у них уровень сформированности представлений и понятий, умений и навыков, выявить возможность последующего продвижения в формировании духовно-нравственных понятий. Это возможно за счет применения метода тестирования, получившего в настоящее время достаточно широкое распространение [3].

В настоящее время работа с тестами в начальной школе по формированию духовно-нравственной культуры основывается последующим образом.

В первом классе учитель предлагает учащимся задания с выбором ответов, где требуется обводить, подчеркивать или зачеркивать правильный вариант. Когда ученики привыкают к заданиям с выбором ответов, вводятся задания на дополнение.

Во втором классе ученики могут писать ответы самостоятельно. Работа с тестами проходит под диктовку учителя, что позволяет вырабатывать общий рабочий темп класса.

В третьих-четвертых классах тест является инструментом объективного контроля знаний, умений и навыков и наблюдения за их формированием. Большинство диагностических работ проводится в виде тестов.

До начала разработки тестовых заданий следует определить, сколько требуется создать вариантов и тестовых заданий к ним исходя из конкретных целей диагностики. Практика показывает, что целесообразно создавать от двух до четырех вариантов тестовых заданий. Это позволит решить проблемы, связанные с рассаживанием испытуемых, раздачей тестовых наборов, передачей информации во время тестирования или утечкой ее после его окончания.

В тесте, где оценка выполнения задания имеет только две градации («верно» – «неверно»), должно быть не менее 20 заданий, иначе надежность результатов будет низкой. При определении времени тестирования следует учитывать возрастные особенности младших школьников.

Следует сразу выбрать количество ответов в тестовых заданиях (не более 5) и придерживаться его не только в рамках теста по одному предмету, но и всех тестов достижений в пределах одной программы тестирования.

Во время проведения тестирования младших школьников не должны возникать непредвиденные обстоятельства, снижающие надежность результатов выполнения тестов. Следует разработать правильные инструкции для всех участников, выбрать оптимальное время дня для проведения тестирования, создать подходящую окружающую обстановку и запланировать размещение испытуемых для предотвращения списывания в процессе выполнения теста.

При тестировании младших школьников необходимо учитывать принцип доступности, связанный с правом учащегося на получение доступа к содержательной интерпретации тестовых результатов, анализу проблем и неудач в выполнении отдельных заданий теста. Результаты тестирования должны быть представлены в доступном для понимания виде, не должны содержать специальные термины и профессиональную лексику. Таким образом, тестирование в качестве средства диагностики позволяет получать информацию об уровне не только учебных достижений по предметам начальной ступени образования, но и об уровне воспитанности младших школьников [1].

Для выявления уровня развития духовно-нравственных качеств у младших школьников необходимо выявить категориальную структуру нравственности.

Критерии воспитанности – это теоретически разработанные показатели уровня сформированности различных качеств личности. По направленности, способу и месту применения критерии воспитанности условно разделяют на две группы:

- критерии, связанные с проявлением результатов воспитания во внешней форме – суждениях, поступках, действиях личности;
- критерии, связанные с явлениями, скрытыми от глаз педагога, мотивами, убеждениями, планами [2].

С целью выявления уровня воспитанности нравственных качеств было проведено исследование во 2 «А» и 2 «Б» классах на базе ГУО «Гимназия №2» г. Бреста Республики Беларусь. В исследовании участвовало 53 учащихся. Второклассникам необходимо было объяснить, что такое «дружба», «зло», «добро», «долг», и труднее, «милосердие»,

«мудрость». Как показывают результаты, 33% учащихся обосновали сущность указанных понятий; 54% респондентов смогли обосновать сущность не всех понятий; 13% респондентов не выполнили задание. Второклассники смогли объяснить, что такое «дружба», «зло», «добро», «долг», и труднее, «милосердие», «мудрость».

Для выявления нравственных ориентиров ребенка нами была использована методика Н.Е. Богуславской «Что мы ценим в людях», которая направлена на выявление уровня сформированности нравственных ориентаций ребенка.

Как показал анализ результатов исследования, у 36,6% респондентов нравственные ориентиры существуют, но соответствовать им ребенок не стремится или считает это недостижимой целью; нравственные ориентиры существуют, оценки поступков и эмоциональные реакции адекватны, но отношение к нравственным нормам еще недостаточно устойчивое у 45,4% учащихся; у 18% опрошенных обосновывают свой выбор нравственными установками.

Подводя итог, необходимо подчеркнуть, что введение тестирования дает возможность реализовать плавный переход от субъективных и зачастую интуитивных оценок к объективным. Впрочем, как и любое другое педагогическое новшество, этот шаг должен реализоваться на строго научной основе, делая упор на итоги научных исследований.

Роль тестирования как одного из многофункциональных инструментов педагогического контроля знаний очень быстро растет, что формирует условия для создания конструктивной и эффективной системы управления качеством образования. Основательно составленные тесты по различным областям знания, направлениям работы по воспитанию учащихся становятся существенно нужной частью образовательного процесса.

Список литературы

1. Гулюгина М.О. Формирование тестовой культуры: практическая методика обучения учащихся работе с тестами. 1–4 классы. – Волгоград: Учитель, 2008. – 154 с.
2. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания; Под ред. И.А. Каирова, О.С. Богдановой. – М.: Педагогика, 1979. – 190 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 527 с.

МНЕМОТЕХНИКА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ И РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Головырских Ольга Владимировна

*студентка 3 курса Института математики, физики, информатики и технологий
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург*

Шульгина Татьяна Анатольевна

*студентка 3 курса Института математики, физики, информатики и технологий
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург*

Андреева Екатерина Евгеньевна
старший преподаватель кафедры педагогики
и педагогической компаративистики
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург

Аннотация. В статье раскрыты особенности развития памяти младших школьников. Особое внимание уделяется мнемотехнике, которая активно применяется для запоминания в условиях целенаправленного обучения. Подчеркиваются достоинства и преимущества мнемотехники в сравнении с обычным процессом запоминания. Обосновываются конкретные мнемотехнические приемы, эффективные в процессе обучения младших школьников.

Ключевые слова: память, развитие памяти, младшие школьники, процесс запоминания, мнемотехника.

Память занимает особое место среди психических познавательных процессов. Многими исследователями память характеризуется как «сквозной» процесс, обеспечивающий преемственность психических процессов и объединяющий все познавательные процессы в единое целое.

В настоящее время для современного образования стоит вопрос о формировании и развитии успешной личности, уверенно адаптирующейся к изменениям окружающего мира, а также готовой к труду и дальнейшему самообразованию. Для жизни человеку нужен не только имеющийся у него огромный багаж знаний, а способность верно оценивать изменения окружающего мира и возможность грамотного применения своих умений и знаний на практике. Основные операции, которые выполняет память: запоминание, сохранение, воспроизведение, узнавание. Данные процессы памяти не существуют автономно. Они тесно связаны друг с другом, формируются в деятельности и определяются ею [0].

Психологи и педагоги отмечают, что дети младшего школьного возраста в учебном процессе сталкиваются с трудностями удержания в памяти полученной информации и ее воспроизведения. Так как память зависит от индивидуальных особенностей ребенка, его интереса к информации, отношения к деятельности, эмоционального настроения, волевых усилий, а поскольку по природе память оптимистична, то приятные воспоминания и переживания удерживаются в памяти дольше, чем неприятные и др. [0].

Анализ психологической, педагогической и методической литературы подтверждает, что проблеме развития памяти и поиску эффективных способов запоминания информации посвящено значительное количество работ. Исследованием данной проблемы занимались такие зарубежные ученые, как Р. Аткинсон, Г. Мюллер, Г. Эббингауз и др.; российские ученые Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, М.А. Зиганов, П.И. Зинченко, Т.П. Зинченко, З.М. Истомина, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов, В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкина и др. Данная проблема является достаточно изученной, в то же время она продолжает оставаться актуальной, особенно в условиях современной реальности, когда поток информации значительно увеличивается с каждым днем.

Обратимся к возрастным особенностям памяти младших школьников:

- 1) легко и быстро запоминают то, что вызывает их эмоциональный отклик и отвечает их интересам;
- 2) хорошо развита долговременная память (то, что выучено, помнится очень долго);

- 3) количество одновременно воспринимаемых объектов невелико 1-2;
- 4) память имеет преимущественно наглядно-образный характер;
- 5) у каждого ребенка наиболее развит определенный тип памяти (образная, словесно-логическая, зрительная, слуховая);
- 6) память ребенка из непосредственной и эмоциональной становится логической и смысловой;
- 7) благоприятный возраст для становления высших форм произвольного запоминания.

Память младших школьников – это тот процесс, который определяет успешность обучения в начальных классах. Вместе с тем интенсивная информатизация на современном этапе развития общества обуславливает слабость познавательной деятельности, в том числе значительно снижает потенциал развития памяти детей. Младшие школьники легко запоминают, но не любой учебный материал, а чаще интересный и вызывающий положительные чувства. Актуально учитывать значение произвольной и непроизвольной памяти и их взаимосвязи в учебной деятельности. При ориентации на произвольную память и не использовании в полной мере закономерностей непроизвольной памяти, происходит формальное усвоение знаний детьми и недостаткам в развитии памяти. Приемы, которые можно применять для запоминания, это чтение материала, его пересказ, так же активное применение наглядного материала. Для успешного развития логической памяти используются картинки с общими признаками, предметы, игры, вопросы.

Известно, что на память и запоминание значительно влияет такой фактор, как возраст. Это действительно так. И из-за особенностей развития человеческого мозга, и из-за различия образа жизни людей разного возраста, мышление, как и память, работают по-разному. Так, младший школьный возраст является благоприятным периодом интенсивного развития личности, качественных изменений познавательных процессов. Эти процессы в данном возрасте становятся осознанными и произвольными. Ребенок учится управлять своим восприятием, вниманием, памятью.

Очень часто за проблемами неуспеваемости детей в школе стоят именно особенности развития их памяти. Особенно это характерно для младших школьников, которые еще не выработали собственных приемов запоминания. У них еще не установлены ориентиры на разного рода учебные стратегии, которые позволяют им справляться с собственными особенностями развития памяти [0].

Одним из эффективных способов запоминания является мнемотехника или мнемоника, которая, впервые появилась в Древней Греции и сохранилась до наших дней в виде специальных приемов, которые помогают по-разному запоминать информацию. Суть этих приемов и способов связывания объектов с уже имеющейся информацией в различных типах памяти для упрощения запоминания. Главное преимущество мнемонических техник заключается в том, что ими может овладеть любой человек. Это запоминание с единовременным восприятием в количестве до двухсот элементов информации.

При введении нового материала важно обеспечить его связь с уже известной информацией, тогда он надолго сохранится в долговременной памяти обучающихся. Преимущество мнемонических приемов состоит в том, что они как раз и позволяют легко связать новую информацию с информацией, которая уже имеется в долговременной памяти. Группировка слов, создание образов и иные приемы помогают установить данные связи. Применение мнемотехник благотворно влияет на память в любом возрасте, но при изучении предметов на уровне начального общего образования данные приемы являются просто необходимыми, потому что обучающиеся сталкиваются с огромным количеством новой информации, которую нужно удержать в памяти.

Использование приемов мнемотехники упрощает процесс запоминания и увеличивает объем памяти. В основе мнемотехник лежит визуализация, это значит, что человек запоминает не слова, а образы и эмоции. Ассоциативное запоминание материала упрощает процесс запоминания и позволяет сохранять его в памяти долгие годы. Пример упражнения мнемотехники: детская считалочка, помогающая запомнить последовательность цветов в радуге: «Каждый Охотник Желает Знать Где Сидит Фазан». Начальная буква каждого цвета ассоциируется с начальной буквой слов в этой фразе. Подобным образом можно запечатлеть в памяти любую информацию. Так и на уроках английского языка в начальной школе учителя часто практикуют мнемонические приемы, чтобы школьники быстрее запоминали новые слова: «Серый волк – гроза зверей носит шубку цвета gray» или «а зеленый мандарин носит шкурку цвета green». Все эти приемы – часть мнемоники.

К основным методам мнемотехники относятся метод римской комнаты (или метод Цицерона) и метод цепочка. В основе мнемотехники лежит работа с образами: создание опорных образов и создание вспомогательных образов. Опорные образы – это существующая система связей в сознании человека. Вспомогательный образ – это яркий, конкретный образ, в который кодируется новая информация. Новая информация крепится к вспомогательному образу, а вспомогательный прикрепляется к опорному.

Метод римской комнаты предназначается для запоминания различных последовательностей, так в памяти фиксируется предмет в определенном образе и располагается в пространстве, которое хорошо известно (дорога в школу, детская комната, классная комната). Например, обучающиеся с закрытыми глазами мысленно совершают маршрут по классной комнате вместе с учителем, который говорит, что в начале мы «подойдем» к окну и «посадим» во дворе слово «береза», затем к парте и «положим» слово «пенал», далее следует «пройти» к столу учителя и «положить» слово «тетрадь», затем «подойти» к доске и «написать» на ней «февраль», а на дверь «повесить» слово «венок». После выполнения данного упражнения обучающиеся еще раз по просьбе учителя воспроизводят в памяти слова согласно их местонахождению, далее в центре класса устанавливают большую букву «Е», так как только ее следует писать в этих словарных словах. Таким образом, мы выделили пять локаций по методу римской комнаты: окно, парта, доска, стол, дверь – и такое же количество слов для запоминания: береза, пенал, тетрадь, февраль, венок. Использование данного метода дает возможность не механически заучивать словарные слова, а осознанно запоминать орфограмму, поскольку она пишется не так, как слышится [0].

Известно мнение психологов, что в первые пять-шесть лет жизни человек получает, запоминает и усваивает большую часть информации за всю жизнь. За этот период формируется механическая, долгосрочная, произвольная память. Ребенок не прикладывает дополнительных усилий для запоминания информации, мозг делает это сам.

Мышление учащихся начальных классов носит наглядно-образный характер, т.е. запоминать необходимо, опираясь на конкретные образы и представления. При этом необходимо соблюдать необходимые условия:

1. Ученик должен хотеть запомнить то, что он должен запомнить.
2. Легко запомнить то, что интересное, яркое, необычное.
3. Запоминание опирается на образы и ассоциации.

В основе искусства лежат приемы «привязывания» новой информации к уже имеющимся знаниям, через ассоциации и эмоции. Младшему школьнику намного проще запомнить абстрактные данные, если найти прочный «якорь», который прикрепит их в памяти к конкретной точке и не позволит отправиться в свободное плавание. Иллюстрации лучше дополнять текстом, позволяющим сделать правильные выводы из

увиденного, тогда как само словесное описание без картинки могло бы дать, наверное, представление об изучаемой теме. Соответственно, рисунок всегда должен быть недвусмысленным и не допускать двойственных толкований.

Упражнения по мнемотехнике для младшего школьного возраста во многом похожи на детсадовские, но имеют и собственную специфику. Приходя в первый класс, школьники старательно учат отдельные символы, буквы и соотношение звуков. Педагоги отмечают, что русский язык как учебный предмет начальной школы является самым трудным при изучении, в связи с тем, что существует огромное количество правил грамматики, орфографии, пунктуации, а также словарных слов и слов исключений, не регулируемых правилами. Мнемотехника способна вызвать интерес, облегчить процесс изучения и способствовать эффективному сохранению учебного материала в памяти младших школьников. Здесь особое внимание уделяется стихам, поскольку многие изучаемые понятия невозможно передать изображением, а поэзия заодно способствует улучшению памяти детей. Для 1-4 классов написано огромное количество детских стихов, где вкратце раскрыты, например, основные правила математики. Для детей до 10 лет еще эффективно облекать обучение в игру, поскольку не всегда они готовы усваивать сложный материал просто потому, что так надо.

Принимая во внимание все вышеизложенное, заключим, что использование мнемотехнических приемов в процессе обучения на уровне начального общего образования в значительной степени развивает память и повышает эффективность запоминания и дальнейшего воспроизведения нового лексического и грамматического материала. Универсальные мнемотехники, применяемые педагогом в рамках любой темы, любого учебно-методического комплекса, не только экономят время при запоминании учебного материала, но и создают благоприятный эмоциональный фон, мотивируя младших школьников, повышая их уверенность в себе.

Список литературы

1. Антошечкина Г.К. Особенности слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Г.К. Антошечкина, А.Г. Литвинова, Н.Ю. Верхотурова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7. - №5.
2. Ефимова Н.С. Основы общей психологии: учебник. – М.: ИД «ФОРУМ»; ИНФРА-М, 2013. – 288 с.
3. Славкина И.А. Использование мнемотехник при обучении младших школьников орфографии русского языка / И.А. Славкина, Ю.М. Малаева, В.И. Кутугина // Современные проблемы науки и образования. – 2020. - №3.
4. Столяренко Л.Д. Основы психологии и педагогики: учебное пособие / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. – М.: Юрайт, 2019. – 134 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВНЕШНИХ И ВНУТРЕННИХ ДЕТЕРМИНАНТОВ САМОЦЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Горшкова Вероника Алексеевна

*студентка 3 курса факультета социального управления
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»
г. Ярославль*

Токарева Валентина Борисовна
старший преподаватель кафедры социальной педагогики
и организации работы с молодежью
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»
г. Ярославль

***Аннотация.** В статье рассматриваются внешние и внутренние детерминанты, которые формируются у современных обучающихся преимущественно в процессе социализации. Установлены взаимосвязи жизненных ценностей обучающегося с его отношением к родителям, а также с самооценностью молодого человека, а именно: между показателями семейная жизнь обучающегося и симбиоз со стороны родителей, между показателями физической активности обучающегося и авторитарной гиперсоциализации родителей и так далее.*

***Ключевые слова:** социализация, внутренние детерминанты, внешние детерминанты, детерминанты личности, авторитетная гиперсоциализация, кооперация, симбиоз.*

В современности вопрос социализации появился в связи с социоэкономическими переменами, существенной сменой смыслового влияния, качественных и реверсивных изменений инструкторных и аксиологических комплексов групп [9, с. 5].

Развитие изменений и комплекс с условиями личностного роста в целостное вызывает постоянный рост первичной и причинной социализации. Из этого следует, что вопрос социализации современного мира актуален к исследованию.

Проблема детерминации индивида в процессе социализации решается с помощью системного подхода разного вида [8, с. 17].

На всем пути развития индивида проблема детерминации индивида в процессе социализации формируется как внешняя среда, в которой происходит становление личности и ее развитие. Однако «социальный контент», который представляет собой образцы ценностей, свойств, поведенческих шаблонов, локализуется не только внутри личности, но и вовне [5, с. 183].

Для становления социализации ценно иметь внутренние причины, которые формируются не только личностными образованиями, но и профессиональная ориентация личности [10, с. 283].

Задача социализации одна из главных в психологии, она касается такие моментов, как самостоятельность, конъюнктура, самоощущение в трудовой занятости [2, с. 13].

В соответствии с темой исследования и анализом литературы нами были подобраны методики: морфологический тест жизненных ценностей В.Ф. Сопов Л.В. Карпушина, «Изучение самооценности личности» Е.К. Климова, О.А. Помазина, «Отношения с родителями» Н.С. Ефимова. Коэффициент корреляции r-Пирсона применялся нами для установления взаимосвязей между исследуемыми показателями – коэффициент корреляции r-Пирсона. В исследовании были опрошены сорок студентов Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского в возрасте от восемнадцати до двадцати четырех лет.

Интересной представляется прямая взаимосвязь между показателями высокого желая получить объективную информацию о себе и своих способностях у обучающегося приводит к тому, что он стремится к саморазвитию и авторитетная гиперсоциализация со стороны родителей ($r = 0,511$; $p = 0,001$). Чем больше усилие у обучающегося получать объективные знания об исключительности своего темперамента, тем выше степень контроля за его поведением у родителей [11, с. 18]. Это

объясняется тем, что не происходит полная сепарация из-за финансового вопроса и это помогает родителям манипулировать своими детьми, превращая любовь в разменную монету. Поэтому обучающиеся оказываются перед заранее сделанным выбором: либо родители, либо своя жизнь.

Существует прямая взаимосвязь между показателями духовное удовлетворение обучающихся и авторитетная гиперсоциализация со стороны родителей ($r = 0,394$; $p = 0,012$). Чем выше желание обучающегося к получению внутреннего блага во всех сферах жизни, тем больше у родителей желания контроля за его поведением [11, с.18]. Так происходит из-за появления у родителей подозрительности, чувства недоверия, считают контроль единственным вариантом удержания власти или это модель их поведения изначально, и они просто не умеют по-другому взаимодействовать с обучающимся.

Мы установили прямую взаимосвязь между следующими показателями креативность обучающегося и авторитетная гиперсоциализации со стороны родителей ($r = 0,394$; $p = 0,001$). Чем выше стремление ребенка к исполнению своего созидательного потенциала, желания изменений во все направлениях своей жизни, тем выше у родителей желание контролировать обучающегося [11, с. 18]. Это происходит из-за того, что родители не в силах справиться со своими страхами самостоятельно переадресуют их ниже по семейной иерархии. Чтобы контролировать обучающегося было проще, родитель с малых лет внушает ему чувства вины и собственной несостоятельности, которые остаются с человеком на протяжении долгих лет.

Нами была выделена прямая взаимосвязь между показателями социальные контакты обучающегося и кооперацией со стороны родителей ($r = 0,377$; $p = 0,017$). Чем выше важность для обучающегося проблемных задач жизни социума, тем выше рвение взрослых к взаимодействию с обучающимся, у родителя появляется больше желание участвовать, интересоваться его жизнью [4]. Полученный результат можно объяснить тем, что в условиях семьи триггером для социализации, будет являться обстановка, в которой родители не требуют подчинения своему авторитету, поощряют сомнения и разрешают обучающему совершать ошибки.

На основе результатов мы выявили прямую взаимосвязь между показателями социальные контакты обучающегося и симбиоз со стороны родителей ($r = 0,403$; $p = 0,010$). Чем выше важность для обучающегося проблем жизни социума, тем выше рвение родителя к контролю за ним и уменьшение эмоционально-ценностной близости, но в то же время не сокращают эту дистанцию до нуля [4]. Любой симбиоз является попыткой осуществить потребности роста, которые не были удовлетворены в детском возрасте. На каждом этапе социализации обучающему все больше дают возможностей в рамках своих психических особенностей, но при этом обе стороны могут при желании входить или разрывать контакт.

Нами была выявлена прямая взаимосвязь между показателями собственного престижа обучающегося и авторитетной гиперсоциализацией со стороны родителей ($r = 0,521$; $p = 0,001$). Чем выше у обучающегося склонность к одобрению, желанию уважения со стороны значимых для него взрослых и чем выше авторитетнее этот взрослый для него, тем выше степень контроля за поведением обучающегося со стороны взрослого [11, с. 18]. Это можно объяснить тем, что из-за собственных страхов родители нередко преувеличивают опасность окружающего мира, внушают обучающему, что он не в состоянии самостоятельно справиться с проблемами и ему необходима постоянная помощь.

Мы установили прямую взаимосвязь между показателями достижение обучающегося и авторитетная гиперсоциализация со стороны родителей ($r = 0,454$; $p = 0,003$). Чем выше рвение обучающегося к достижению определенных и осязаемых итогов в разные периоды жизни, тем выше степень контроля за его поведением у

родителей [11, с. 18]. Такой результат можно объяснить тем, что родители не дают право для принятия решения обучающемуся для них важно то, что они считают более значимым, а не желания ребенка добиться желаемых результатов.

Нами была установлена прямая взаимосвязь между показателями материальное положение обучающегося и его безусловно высокая самооценностью ($r = 0,352$; $p = 0,026$). Чем выше равнодушие к финансовому достатку, пренебрежение достатка как ценности, к которой нужно тяготиться, тем выше принятие себя без каких-либо условий [6, с. 74]. Это возникает, когда для обучающегося на первом месте стоит не ценность «финансы», а стоит ощущение внутренней гармонии, уверенность в себе, безусловное принятие себя не зависимо от внешних факторов.

Мы установили прямую взаимосвязь между показателями материальное положение обучающегося и кооперация со стороны родителей ($r = 0,327$; $p = 0,040$). Чем важнее для обучающегося финансовое благополучие и являются одним из важных условия жизни, тем выше интерес родителей к талантам обучающегося и готовность к совместной деятельности [4]. Полученный результат можно объяснить тем, что в семейной среде важным механизмом для социализации будет среда в которой родители не требуют беспрекословного подчинения их авторитету, разрешают обучающему совершать ошибки, дают возможность попытки почувствовать себя «взрослым».

Установлена прямая взаимосвязь между показателями сохранение индивидуальности обучающегося и симбиоз со стороны родителей ($r = 0,315$; $p = 0,048$). Чем выше рвение обучающегося к автономности от других людей, тем выше стремление родителя к контролю за ним и уменьшение эмоционально-ценностной близости, но в то же время не сокращают эту дистанцию до нуля [4]. Это возникает из-за того, что на каждом этапе социализации обучающему все больше дают возможностей в рамках своих психических особенностей, но при этом обе стороны могут при желании входить или разрывать контакт.

Мы установили прямую взаимосвязь между профессиональной жизнью обучающегося и кооперацией со стороны родителей ($r = 0,362$; $p = 0,022$). Чем выше важность для обучающегося выбора будущей специальности, тем выше желание родителя узнать интересы, увлечения ребенка и погрузиться в изучения с ним [11, с. 18]. Полученный результат можно объяснить тем, что родители дают обучающемуся возможность принятия своего решения без осуждения его и дают поддержку при любом результате этого решения.

Нами была выявлена прямая взаимосвязь между профессиональной жизнью обучающегося и симбиозом со стороны родителей ($r = 0,314$; $p = 0,048$). Чем выше важность для обучающегося сферы его профессиональной деятельности, тем выше стремление родителя к контролю за ним и уменьшение эмоционально-ценностной близости, но в то же время не сокращают эту дистанцию до нуля [4]. Полученные результаты можно объяснить тем, что со стороны родителей попытка осуществить потребности роста, которые не были удовлетворены в детском возрасте, но при этом с учетом интересов обучающегося.

Выявлена прямая взаимосвязь между показателями образование обучающегося и авторитарной гиперсоциализацией со стороны родителей ($r = 0,368$; $p = 0,018$). Чем выше рвение обучающегося к возрастанию уровня своей образованности, растяжению кругозора, тем выше степень контроля за поведением ребенка [11, с. 18]. Так происходит из-за появления у родителей подозрительности, чувства недоверия, считают контроль единственным вариантом удержания власти или это модель их поведения изначально, и они просто не умеют по-другому взаимодействовать с обучающимся.

Нами была выявлена прямая взаимосвязь между показателями семейная жизнь обучающегося и симбиоз со стороны родителей ($r = 0,373$; $p = 0,018$). Чем выше важность для обучающегося семейных взаимоотношений, выбор будущего партнера, тем выше желание родителя к контролю за обучающимся и уменьшение с ним эмоционально-ценностной близости, но в то же время не сокращают эту дистанцию до нуля [4]. Это возникает, из-за чувства неполноценности друг без друга, но и в тоже время вместе тоже не ощущают себя комфортно, потому как сосредоточены на «восполнении» самих себя.

Была установлена прямая взаимосвязь между показателями семейная жизнь обучающегося и авторитарная гиперсоциализация со стороны родителей ($r = 0,522$; $p = 0,001$). Чем выше важность для обучающегося благосостояния семьи и семейных взаимоотношений, выбор будущего партнера, тем выше степень контроля за его поведением [11, с. 18]. Так происходит из-за появления у родителей подозрительности, чувства страха эмоционального разрыва с обучающимся.

Выделена прямая взаимосвязь между показателями общественная активность обучающегося и авторитарная гиперсоциализация со стороны родителей ($r = 0,445$; $p = 0,004$). Чем выше важность для обучающегося проблем жизни социума, тем выше степень контроля за его поведением со стороны родителей [11, с. 18]. Так происходит из-за неумения и нежелания родителей отпустить «из-под крылышка» обучающегося, желания реализации своих амбиции через него.

Нами была выявлена прямая взаимосвязь между показателями физическая активность обучающегося и симбиоз со стороны родителей ($r = 0,337$; $p = 0,033$). Чем выше значимость физической деятельности, умение совмещать интеллектуальную и физической, важность здорового образа жизни, тем выше желание родителя к контролю за обучающимся и уменьшение с ним эмоционально-ценностной близости, но в то же время не сокращают эту дистанцию до нуля [4]. Это возникает из-за того, что родители хотят, чтобы обучающийся реализовал, то, что не успели они и чувства вены обучающегося из-за несоответствия ожиданиям и страхе потерять родителей.

Выявлена прямая взаимосвязь между показателями физической активности обучающегося и авторитарной гиперсоциализации родителей ($r = 0,463$; $p = 0,003$). Чем выше значимость физической деятельности, умение совмещать интеллектуальную и физической, важность здорового образа жизни, тем выше степень контроля за поведением обучающегося [11, с. 18]. Такой результат можно объяснить тем, что родители не дают обучающему право выбора, а тем в свою очередь приходится принимать «правильное решение» из-за отсутствия как психологического, так и финансового ресурса, чтобы идти против семьи.

Детерминанты личности – это совокупность условий, факторов, предпосылок, свойств, определяющих средств ее формирования и функционирования [12, с. 75].

С точки зрения исследования внутренних и внешних детерминантов, как условия социализации нами были выделены часто встречающиеся критерии, способствующие развитию личности.

Список литературы

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. *Брушлинский А.В.* Деятельность субъекта как единство теории и практики // Психологический журнал. – 2000. - №6. – С. 13-17.
3. *Головей Л.А.* Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости: Автореф. дисс. докт. психол. наук. – СПб., 1996. – 34 с.
4. *Ефимова Н.С.* Тест «Отношения с родителями» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://studfile.net/preview/2780552/page:17/> (дата обращения 15.04.22).

5. Журавлев В.А. Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 1. – М.: «Институт психологии РАН», 2012. – 828 с.
6. Климова Е.К. Психология успеха. Практикум по саморазвитию личности: учебно-методическое пособие / Е.К. Климова, О.А. Помазина. – Калуга: Эйдос, 2022. – С. 74-79.
7. Ломов Б.Ф. Личность в системе общественных отношений // Психологический журнал. – 1981. - №1. – С. 17-21.
8. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999. – 350 с.
9. Мазилев В.А. Необходимость разработки коммуникативной методологии // Социальный психолог. – 2001. - №1. – С. 5-7.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
11. Сопов В.Ф. Морфологический тест жизненных ценностей / В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина // Прикладная психология. – 2001. - №4. – С. 18-21.
12. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Горюнова Алина Евгеньевна

*студентка 2 курса педагогического факультета
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»
г. Ярославль*

Камакина Ольга Юрьевна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики
и психологии начального обучения
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»
г. Ярославль*

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния активности младших школьников в сети Internet на формирование личности обучающихся. Выявлены особенности интернет-активности младших школьников. Описаны результаты сравнительного исследования уровня и качества интернет-активности второклассников и четвероклассников, а также отношение их родителей к использованию сети Internet обучающимися. Изучены половозрастные различия интернет-активности младших школьников.

Ключевые слова: интернет, младший школьник, интернет-активность, родители.

Актуальность проблемы влияния сети Internet на формирование личности современных школьников обусловлена возрастающими потоками информации, развитием форм дистанционного и смешанного обучения, ограниченностью средств контроля у родителей и педагогов за интернет-активностью детей. Современные возможности всемирной информационно-коммуникационной сети обширны и привлекательны для школьников: огромное количество игр, электронных книг, сайтов с

полезной информацией, онлайн кинотеатров и магазинов. Младший школьный возраст является сензитивным для освоения Interneta, активно осваивающим информационно-коммуникационные технологии.

Под интернет-активностью мы понимаем использование технологий электронной коммуникации, таких как социальные сети, электронная почта, сайты и подкасты для различных форм активности человека

На данный момент в мире, согласно данным Digital 2021, уровень проникновения сети Internet составляет 59,5% [5]. Число пользователей Internet возрастает с каждым годом, поскольку многие виды активностей смещаются из объективной реальности в виртуальную (общение, развлечение, самообразование, возможность работы и др.). Известны работы по изучению интернета и общения О.Н. Арестовой, Л.Н. Бабанина, А.Е. Войскунского и О.В. Смысловой, посвященные рассмотрению метафорического компонента интернета, роли мотивации в развитии информационно-коммуникационной компетентности пользователей [1; 3; 4]. Дети младшего школьного возраста являются активными пользователями сети Internet уже с начала школьного обучения. Ведущими видами деятельности в Internet для младших школьников являются развлекательные (игры, общение с друзьями), а не познавательные [2; 5].

Вопрос использования в семьях с детьми младшего школьного возраста цифровых технологий крайне актуален, поскольку повсеместное распространение последних определяет изменение структуры жизнедеятельности детей с ранних лет. Родители покупают интерактивные игрушки, включают аудиокниги, учат детей использовать игровые приложения и поисковые системы [10].

В младшем школьном возрасте онлайн-активность выступает сильным конкурентом традиционных видов детской офлайн-активности. В среднем, к 5-6 годам ребенок начинает взаимодействовать с компьютером. Осваивают новые цифровые устройства дети быстро и могут быть более компетентны в сравнении со старшим поколением [8].

Существует риск формирования интернет-зависимого аддиктивного поведения, в том числе у младших школьников [7; 9].

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью выявления уровня и качества интернет-активности младших школьников, а именно 2 и 4 классов (48 обучающихся), а также отношения их родителей (48 респондентов) к использованию сети Internet обучающимися. Мы предположили, что уровень интернет-активности второклассников ниже, чем четвероклассников, а интернет-активность мальчиков выше интернет-активности девочек младшего школьного возраста.

Методы исследования: анкетирование детей младшего школьного возраста и их родителей «Безопасный Internet и интернет-активность», состоящее из 16 вопросов, наблюдение, контент-анализ.

Получены следующие результаты: наличием электронных девайсов разного типа, пользованием компьютером характеризуются все школьники. Предпочтение социальным сетям: для второклассников характерно наличие регистрации «Вконтакте» – 46%, «Лайк» – 17%, «ТикТок» – 17%, «Инстаграм» – 2%. В отличие от 2 класса, большая часть четвероклассников зарегистрирована на видеохостинге «Ютуб» – 38%, «ТикТок» – 25%, «Вконтакте» – 21%, «Инстаграм» – 15% «Лайк» – 4%.

В зависимости от возраста меняются приоритеты и потребности пользователей. Большая часть респондентов отмечает нахождение в сети Internet более 3 часов, при этом не осознается влияние долгой интернет-активности на образовательные результаты, чем старше дети, тем более уверены в отсутствии данного влияния. Только 29 % родителей устанавливают временной режим пользования, а 50% – осведомлены, чем занимается школьник в Internet. Наиболее распространенными видами интернет-активности

являются: общение с друзьями, просмотр видеозаписей, прослушивание музыки, использование игровых приложений.

При выборе онлайн-активности и оффлайн-активности наблюдается тенденция к снижению потребности в оффлайн-активности к концу начальной школы. Интернет-активность второклассников выше, чем четвероклассников, что противоречит первой гипотезе. Можно обосновать полученные результаты все более ранним и более насыщенным погружением в Internet-среду детей уже в дошкольном возрасте, освоением и пользованием с самого раннего детства различных девайсов например: радио-няня, интерактивные игрушки, гаджеты. Уровень занятости современных родителей очень высок, меньше времени в воспитании уделяется общению, эмоциональным контактам, играм с ребенком, что компенсируется виртуальной реальностью. Риск развития интернет-зависимого аддиктивного поведения выше у второклассников в сравнении с четвероклассниками.

Уровень интернет-активности мальчиков действительно выше, чем у девочек. Мальчики в большей степени предпочитают компьютер, а девочки – телефон как средство интернет-активности. Мальчики характеризуют интернет-активность как влияющую на образовательные результаты (54%) в сравнении с девочками (25%). Ученики в сравнении с ученицами более склонны к конфликтному и агрессивному поведению в связи с ограничением времени пользования Internet, к возникновению трудностей в учебной деятельности из-за регулирования и распределения времени и сил на все виды активностей, при этом интернет-активность является более привлекательной и положительно эмоционально-окрашенной. Мальчики (92%) в большей степени по сравнению с девочками (75%) отмечают, что получают удовольствие от нахождения в сети Internet. Школьницы проявляют большую критичность к достоверности информации (92% склонны проверять информацию) в сравнении со школьниками (54% проверят информацию).

Таким образом, возраст активного пользования Internet-средой снижается, уже в начале школьного обучения дети с одной стороны достаточно компетентны в применении информационно-коммуникационных технологий, с другой стороны их интернет-активность направлена в основном на коммуникационные и развлекательные, а не познавательные деятельности. Наблюдается тенденция к снижению потребности в оффлайн-активности к концу начальной школы. Ученики в сравнении с ученицами младшего школьного возраста более доверчивы к информации, склонны к конфликтному и агрессивному поведению в связи с ограничением времени пользования Internet, к возникновению трудностей в учебной деятельности из-за регулирования и распределения времени и сил на все виды активностей, при этом интернет-активность является более привлекательной и положительно эмоционально-окрашенной.

Список литературы

1. *Арестова О.Н.* Психологическое исследование мотивации пользователей интернета / О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин, А.Е. Войскунский // II Российская конференция по экологической психологии: материалы. – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – С. 245-246.
2. *Ахметшина И.А.* Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения школьников / И.А. Ахметшина, Х.Г. Юсупова, С.А. Озерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. - №74-1. – С. 21-24.
3. *Войскунский А.Е.* Метафоры интернета // Вопросы философии. – 2001. - №11. – С. 35-42.
4. *Войскунский А.Е.* Роль мотивации потока в развитии компетентности хакера / А.Е. Войскунский, О.В. Смылова // Вопросы психологии. – 2003. - №4. – С. 35-43.

5. Вся статистика интернета и соцсетей на 2021 год – цифры и тренды в мире и в России [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://www.web-canape.ru/business/vsya-statistika-interneta-i-socsetej-na-2021-god-cifry-i-trendy-v-mire-i-v-rossii/> (дата обращения: 01.04.2022).
6. *Камакина О.Ю.* Младший школьник в Internet-пространстве / О.Ю. Камакина, Д.Е. Калистратова // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: сборник научных статей IV научно-практической конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. – С.196-197.
7. *Кузьмина Т.В.* Интернет-увлеченность, интернет-зависимость интернет-полезность: осознанный выбор студента // Сборник трудов конференции. – Миасс: Челябинский институт развития профессионального образования, 2020. – С. 217-219.
8. Младший школьник и интернет [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://infourok.ru/mladshij-shkolnik-i-internet-4337784.html> (дата обращения: 20.03.2022).
9. *Солдатова Г.У.* Чрезмерное использование Интернета: факторы и признаки / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова // Психологический журнал – 2013. – Т. 34. - №4. – С. 79-88.
10. *Солдатова Г.У.* Особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / Г.У. Солдатова, О.И. Теславская // Национальный психологический журнал. – 2019. – Т. 4. - №4 (36). – С. 12-27.

ПРИМЕНЕНИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ВЕКТОРОВ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ

Григорьева Наталья Викторовна

*магистрант 2 курса физико-математического факультета
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Сафарова Алия Дамировна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики
и методики преподавания математики
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

***Аннотация.** Статья посвящена способам применения преобразований векторов при решении задач. Представлена теорема о преобразовании векторов при решении задач.*

***Ключевые слова:** вектор, многоугольники, плоскость, подобие n -угольников, перпендикуляр, отрезки.*

Рассмотрим теорему о преобразовании векторов при решении задач. Теоремой утверждается, что если соответствующие вершины подобных и одинаково ориентированных многоугольников соединены отрезками, которые точками поделены в некотором отношении, то многоугольник с вершинами в указанных точках будет подобен исходным многоугольникам и одинаково с ними ориентирован.

Доказательство теоремы приведено без ограничения общности для случая подобных и одинаково ориентированных треугольников. Для доказательства применяется композиция двух движений, а именно поворота на угол, соответствующий одному из углов треугольника, и гомотетии с коэффициентом, определяемым через

подобие исходных треугольников. Подобные движения называются гомотетическим поворотом, или центрально-подобным вращением. После применения указанных движений плоскости по теореме о делении отрезков в заданном отношении можно вывести доказываемое утверждение.

Так как взаимное расположение многоугольников может быть произвольным, выбор их различных взаимных расположений приводит к составлению задач с интересным содержанием, некоторые из которых приведены в данной статье.

В первой из них требуется доказать, что центры квадратов, построенных на сторонах параллелограмма, вне его, являются вершинами другого квадрата. Для решения задачи используется теорема, доказывающая, что при повороте вектора \vec{a} на угол α вокруг некоторых произвольных центров образуются равные между собой векторы, составляющие угол α с данным вектором. Применение указанного поворота для угла α равного 90° , явно показывает переход одного из векторов, соединяющих центры построенных квадратов, в другой вектор с началом в той же точке. Откуда и следует доказательство утверждения задачи.

Вторая приведенная задача утверждает следующее. Пусть на сторонах AC и BC треугольника ABC , вне его, построены квадраты $ACDA_1$ и $BCEB_1$. Доказать, что прямые AB_1 и BA_1 пересекаются на высоте CC_1 треугольника. Применяя повороты на 90° в положительном и отрицательном направлениях к векторам AB_1 и BA_1 , получим векторы, перпендикулярные сторонам треугольника, точка их пересечения очевидно лежит на третьей высоте треугольника AMB . Что и доказывает утверждение задачи.

В третьей задаче представлена окружность, описанная вокруг треугольника ABC . Из произвольной точки M данной окружности проведены перпендикуляры MA_1 и MB_1 к сторонам BC и AC . Требуется доказать, что $\angle PKM = 90^\circ$, где P и K – соответственно середины отрезков AB и A_1B_1 . Доказываемое утверждение следует из результатов применения композиции поворота на 90° в отрицательном направлении и гомотетии с коэффициентом k , где k определяется как коэффициент подобия двух треугольников. Вследствие этого преобразования получаем переход вектора PK в вектор KM , что и определяет их перпендикулярность.

Изложенные в данной работе задачи представляют интерес определением способов применения векторных преобразований.

Теорема 1. Если соединить соответствующие вершины двух подобных и одинаково ориентированных многоугольников отрезками прямых, то многоугольник с вершинами в точках деления этих отрезков соответственно в одном и том же отношении, начиная от вершин одного из многоугольников, подобен данным и одинаково с ними ориентирован [2, с. 55].

Проведем доказательство для случая подобных треугольников, которое можно затем легко обобщить для многоугольников с произвольным числом сторон.

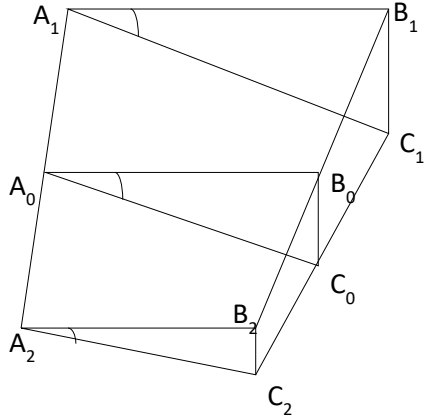


Рисунок 1

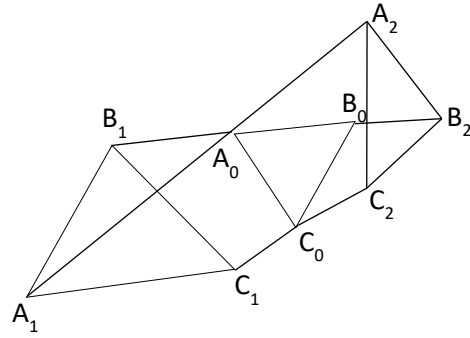


Рисунок 2

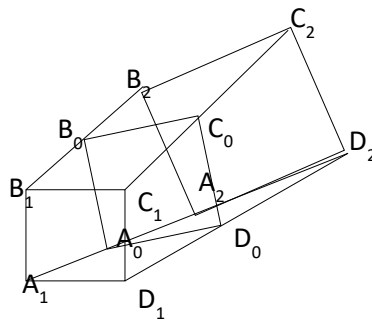


Рисунок 3

Пусть отрезки A_1A_2, B_1B_2, C_1C_2 разделены точками A_0, B_0, C_0 в отношении $m:n$ (рисунок 1).

По теореме о делении двух отрезков в данном отношении имеем $\overrightarrow{A_0B_0} = \frac{n}{m+n} \overrightarrow{A_1B_1} + \frac{m}{m+n} \overrightarrow{A_2B_2}$. Пусть $\frac{A_1B_1}{A_1C_1} = \frac{A_2B_2}{A_2C_2} = p$. Рассмотрим произведение f

поворота на угол $\alpha = \angle A_1B_1C_1 = \angle A_2B_2C_2$ и гомотетии с коэффициентом $\frac{1}{p}$. Тогда ясно,

что
$$f : \begin{matrix} \overrightarrow{A_1B_1} \rightarrow \overrightarrow{A_1C_1} \\ \overrightarrow{A_1C_1} \rightarrow \overrightarrow{A_2C_2} \end{matrix}$$

По той же теореме о делении двух отрезков в данном отношении получим

$$\overrightarrow{A_0B_0} \xrightarrow{f} \frac{n}{m+n} \overrightarrow{A_1B_1} + \frac{m}{m+n} \overrightarrow{A_2B_2} = \overrightarrow{A_0C_0}. \text{ Это значит, что треугольники}$$

$A_1B_1C_1, A_2B_2C_2, A_0B_0C_0$ подобны и одинаково ориентированы.

Интересны частные случаи этой теоремы, когда данными многоугольниками являются правильные треугольники (рисунок 2), квадраты (рисунок 3) и правильные n -угольники с $n > 4$.

Выбирая различные взаимные расположения правильных многоугольников, можно составить задачи с интересным содержанием.

Задача №1. На сторонах параллелограмма, вне его, построены квадраты. Доказать, что центры этих квадратов являются вершинами квадрата.

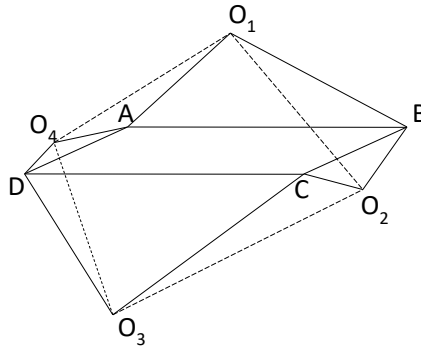


Рисунок 4

Пусть $ABCD$ – данный параллелограмм, а O_1, O_2, O_3, O_4 – центры построенных квадратов (рисунок 4). Применим поворот R^{90° относительно произвольных центров.

Теорема 2. При повороте \vec{a} вокруг произвольных центров O_1 и O_2 на угол α , получаются равные между собой векторы $\vec{a}_1 = \vec{a}_2$, образующие угол α с данным вектором \vec{a} [2, с. 49].

Тогда получим:

$$\vec{O_1O_4} = \vec{O_1A} + \vec{AO_4}$$

$$R^{90^\circ} : \downarrow \quad \downarrow \quad , \text{ т.е. } R^{90^\circ} : \vec{O_1O_4} \rightarrow \vec{O_1O_2} . \text{ Аналогично можно показать,}$$

$$\vec{O_1B} + \vec{BO_2} = \vec{O_1O_2}$$

что $R^{90^\circ} : \vec{O_2O_1} \rightarrow \vec{O_2O_3}$. Отсюда сразу следует, что $O_1O_2O_3O_4$ – квадрат.

Задача №2. На сторонах AC и BC треугольника ABC , вне его, построены квадраты $ACDA_1$ и $BCEB_1$. Доказать, что прямые AB_1 и BA_1 пересекаются на высоте CC_1 треугольника (рисунок 5).

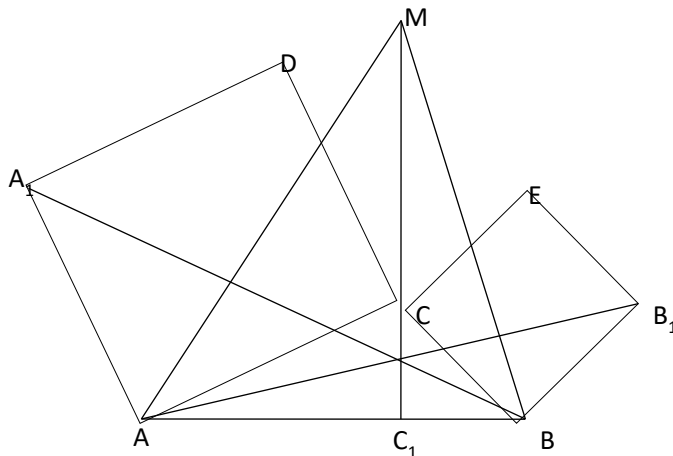


Рисунок 5

$$\vec{AB_1} = \vec{AB} + \vec{BB_1}$$

$$\text{Имеем } R^{90^\circ} : \downarrow \quad \downarrow \quad \Rightarrow AB_1 \perp BM \text{ (где } CM \perp AB, CM = AB)$$

$$\vec{CM} + \vec{BC} = \vec{BM}$$

$$\overrightarrow{BA_1} = \overrightarrow{AB} + \overrightarrow{AA_1}$$

$$R^{90^\circ} : \downarrow \quad \downarrow \quad \Rightarrow BA_1 \perp AM$$

$$\overrightarrow{CM} + \overrightarrow{AC} = \overrightarrow{AM}$$

Получилось, что прямые AB_1, BA_1, MC содержат высоты $\triangle AMB$, поэтому они пересекаются в одной точке.

Задача №3. Из произвольной точки M , взятой на окружности, описанной вокруг треугольника ABC , проведены перпендикуляры MA_1 и MB_1 к сторонам BC и AC . Доказать, что $\angle PKM = 90^\circ$, где P и K – соответственно середины отрезков AB и A_1B_1

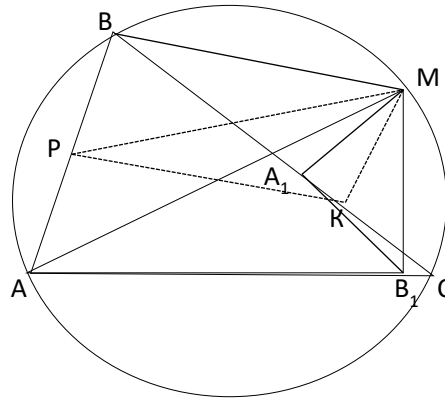


Рисунок 6

Треугольники BMA_1 и AMB_1 подобны, а в четырехугольнике ABA_1B_1 $\overrightarrow{KP} = \frac{1}{2}(\overrightarrow{A_1B} + \overrightarrow{B_1A}) \Leftrightarrow 2\overrightarrow{KP} = \overrightarrow{A_1B} + \overrightarrow{B_1A}$ (рисунок 6). Рассмотрим произведение

$$f = H^k R^{-90^\circ}, \text{ где } k = \frac{A_1M}{A_1B} = \frac{B_1M}{B_1A}.$$

$$2\overrightarrow{KP} = \overrightarrow{A_1B} + \overrightarrow{B_1A}$$

$$\text{Тогда } f : \quad \downarrow \quad \downarrow$$

$$\overrightarrow{A_1M} + \overrightarrow{B_1M} = 2\overrightarrow{KM}$$

Таким образом, $f : \overrightarrow{PK} \rightarrow \overrightarrow{KM}$, а это значит, что $\angle PKM = 90^\circ$

Список литературы

1. Атанасян Л.С. Геометрия: учебник / Л.С. Атанасян, В.Т. Базылев. – Ч. 1. – М.: Просвещение, 1986.
2. Хан Д.И. Актуальные вопросы школьной геометрии. – Актобе, 2005.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Гудиева Ирина Зазаевна

*магистрант 2 курса психолого-педагогического факультета
ГБОУ «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»
г. Владикавказ*

***Аннотация.** В статье представлен теоретический анализ классификаций, причин, особенностей проявления задержки психического развития у детей. Автором рассмотрены специфические особенности детей с задержкой психического развития в познавательной, эмоционально-волевой, мотивационной и поведенческой сферах развития личности.*

***Ключевые слова:** задержка психического развития, инфантилизм, познавательные процессы, интеллектуальная недостаточность, эмоционально-поведенческая сфера, саморегуляция.*

Проблема задержки психического развития была и остается актуальной как для психологической науки, так и для ряда смежных дисциплин – дефектологии, детской неврологии, психиатрии. Задержка психического развития (ЗПР) представляет собой замедление темпа созревания психики по отношению к общим нормам ее развития, проявляющееся во временной фиксации или застревании психического развития на более ранних возрастных стадиях [2].

При различных видах ЗПР (церебрально-органический, психогенный, конституциональный, соматогенный) проявляется недоразвитие или слишком медленное формирование произвольности высших психических функций и эмоционально-волевой сферы детей. Необходимо подчеркнуть, что задержка психического развития может быть диагностирована в старшем дошкольном возрасте, когда дети с ЗПР демонстрируют значительное отставание от своих сверстников, как в продуктивной, так и в игровой деятельности. При этом задержка психического развития как психолого-педагогическая категория употребляется только в дошкольном и младшем школьном возрасте. В тех случаях, если к окончанию начального школьного периода сохраняются признаки недоразвития психических функций, то следует говорить о конституциональном инфантилизме.

Проблемы особенностей детей с задержкой психического развития широко изучались как в отечественной, так и в зарубежной науке, и нашли свое отражение в работах П.П. Блонского, Т.А. Власовой, М.И. Божович, Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, В.И. Лубовского, М. Монтессори, Д.Б. Эльконина и многих других исследователей.

В отечественной науке одна из первых клинических классификаций различных форм ЗПР была представлена в работе М.С. Певзнер, под руководством которой был реализован ряд исследований, подтвердивших, что устойчивые формы ЗПР, как правило, связаны с органическим поражением ЦНС. Именно этим они дифференцируются от умственной отсталости, при которой преобладают не повреждения, а недоразвитие мозговых структур [5].

В дальнейшем, в работах М.С. Певзнер и Т.А. Власовой было представлено описание характерных инфантильных черт психики детей с задержкой психического развития: эмоциональная поверхностность и непосредственность, неспособность к волевому усилию, недоразвитие мотивации, критичность и т.д. Исследователями предложена классификация вариантов психического инфантилизма, в которых это

качество выступает как в чистом виде, так и в виде вариантов, осложненных нарушением познавательной деятельности, речи, цереброastenией.

Дальнейшая клиническая и нейропсихологическая дифференциация этих форм была предложена К.С. Лебединской. Ее работы показали, что компонент «задержки» сопровождается органические явления повреждения на уровнях интеллектуального, эмоционально-волевого, нейрофизиологического и соматического развития. Также была показана и роль социального фактора в формировании школьной неуспеваемости и ЗПР в целом.

Систематические исследования психологических характеристик детей с ЗПР показали, что такие дети имеют специфические особенности, проявляющиеся практически во всех сферах реализации психики человека – познавательной, эмоционально-волевой, мотивационной и поведенческой [4].

Так, при ЗПР центральные нарушения в области интеллектуального развития ребенка приходится на дефицитность познавательных процессов. Данные процессы преимущественно заметны в мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития. Такие дети переживают значительные затруднения в формировании образных представлений, не образуются идентичный возрастным возможностям показатель словесно логического мышления. Т.В. Егорова, исследуя особенности наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития, выявила имеющиеся недостатки в развитии зрительно аналитико-синтетической деятельности – низкую способность к обобщению материала, слабость регулирующей функции мышления, невысокую сформированность основных мыслительных операций анализа и синтеза.

Необходимо подчеркнуть, что дети с задержкой психического развития в целом отличаются сниженной умственной работоспособностью. Их деятельность характеризуется низким уровнем самоконтроля, отсутствием целенаправленных продуктивных действий, нарушением планирования и программирования деятельности, имеются ярко выраженные трудности в вербализации действий.

Специфика когнитивной сферы у детей с ЗПР находит свое выражение и в особенностях памяти. У таких детей, прежде всего, ограничен объем памяти, а также снижена прочность запоминания (при этом лучше развита зрительная память), что обусловлено слабостью замыкательной функции коры головного мозга – показатели произвольной памяти будут страдать больше. Особенно страдают те виды памяти, которые требуют участия мыслительных процессов: смысловая и логическая (в наибольшей степени страдает вербальная память). Недостаточность развития произвольной памяти находит свое выражение в замедленном запоминании, быстром темпе забывания, неточности воспроизведения, слабой переработке воспринимаемого материала.

Наряду с памятью у детей с задержкой психического развития свою специфику имеет и такой психический процесс, как внимание. Так в психолого-педагогических исследованиях Г.И. Жаренковой, В.А. Пермяковой, С.А. Дашкевич и других исследователей отмечаются следующие особенности внимания у детей с задержкой психического развития:

- 1) сниженная избирательность и неустойчивость внимания, которая ведет к снижению продуктивности, обуславливает трудности выполнения заданий, требующих постоянного контроля, свидетельствует о незрелости нервной системы;
- 2) сниженная концентрация выражается в трудностях сосредоточения на объекте деятельности и программе ее выполнения, быстрой утомляемости;
- 3) снижения объема и распределяемости внимания;

4) трудности переключения внимания, отсутствие гибкого реагирования на изменяющуюся ситуацию и повышенная отвлекаемость [5].

Однако, несмотря на описанные недостатки внимания, следует отметить, что динамика уровня внимания у детей с ЗПР неодинакова. У одних детей максимальное напряжение внимания наблюдается в начале занятия, и по мере продолжения образовательной деятельности оно неуклонно снижается; у других – сосредоточение внимания наступает лишь после некоторой деятельности, для третьих характерна периодичность в сосредоточении внимания. Отвлечение внимания, снижение уровня его концентрации наблюдается при утомлении детей. Они перестают воспринимать учебный материал, в результате чего в знаниях образуются значительные пробелы.

У детей, имеющих задержку психического развития, нередко выявляются и нарушения всех сторон речевой деятельности. Так, подавляющее большинство детей страдают дефектами звукопроизношения; имеют ограниченный словарный запас; слабо владеют грамматическими обобщениями. Необходимо отметить, что нарушение речи при ЗПР, зачастую, носят системный характер – отмечаются затруднения в понимании лексических связей, развитии лексико-грамматического строя речи, фонематического слуха и фонематического восприятия, в формировании связной речи. Все это нередко приводит к трудностям в процессе овладения чтением и письмом. Исследования В.В. Воронковой и В.Г. Петровой показали, что при задержке психического развития у детей недоразвитие речевой деятельности напрямую отражается на уровне интеллектуального развития [1, с. 15].

По мнению исследователей, восприятие у детей с задержкой психического развития поверхностное, ребенок часто упускает существенные характеристики вещей и предметов. При этом особенности процесса восприятия при ЗПР проявляются в его ограниченности, фрагментарности и константности. У таких детей снижен процесс развития межанализаторных связей, отмечаются трудности слухо-зрительно-моторной координации [6]. В связи с дефицитностью зрительного и слухового восприятия у детей с ЗПР не в полной мере сформированы пространственно-временные представления. Так, по мнению ряда психологов, данное отставание в развитии восприятия является одной из причин трудностей в обучении.

Авторы выделяют наиболее явные личностные особенности детей с ЗПР, такие как:

- 1) несформированность способности к обучению;
- 2) затрудненная социальная адаптация и социальное развитие ребенка;
- 3) недостаточная сформированность мотивационно-целевой основы деятельности;
- 4) незрелость эмоционально-волевой сферы [5].

Детей с диагнозом «задержка психического развития» необходимо обучать игровой деятельности, так как зачастую их действия сводятся лишь к обычному манипулированию игрушками: они неизменно повторяют один и тот же процесс – одевают или раздевают куклу, строят домики из кубиков и тут же их разрушают. У детей с ЗПР снижен интерес к игре и к игрушке, с трудом возникает замысел игры, сюжеты игр тяготеют к стереотипам, в основном затрагивают бытовую тематику. Необученный дошкольник с задержкой психического развития быстро пресыщается игрушками, длительность его деятельности обычно не превышает 10-15 минут, что свидетельствует об отсутствии интереса к игрушкам, который возбуждается ее новизной и в процессе манипулирования ею постепенно угасает.

При задержке психического развития затруднено социальное развитие ребенка, формирование самооценки, системы «Я». У такого ребенка отсутствует инициатива, его эмоции не отличаются яркостью, он не умеет выражать свое эмоциональное состояние,

затрудняется в понимании состояний других людей, так как с трудом дифференцирует эмоции.

У детей с ЗПР нередко возникают трудности и в формировании нравственно-этической сферы, они часто конфликтуют со сверстниками и взрослыми, иногда проявляют агрессию, недостаточно ориентируются в нравственно-этических нормах поведения. Детей с ЗПР отличает несформированность мотивационной готовности к школьному обучению. Даже если они выражают стремление пойти в школу, зачастую оно сводится лишь к формальной стороне школьной жизни – покупке нового портфеля, учебной атрибутики. Пойдя в школу, ребенок забывает про учебу и будет там лишь играть. Таким образом, личностные особенности детей с ЗПР тесно связаны с особенностями когнитивной и эмоционально-волевой сферы.

По мнению В.Б. Никишиной эмоциональное состояние ребенка играет решающую роль в психическом развитии. Эмоции – это уникальный класс психических процессов и состояний, в который входят переживаемые в различной форме отношения индивида к предметам и явлениям окружающего мира. Многочисленные исследования подтверждают тот факт, что имеются значимые отношения между уровнем вербального интеллекта, неустойчивостью внимания, направленностью на учебную деятельность и эмоционально-волевой сферой детей с задержкой психического развития [4]. Несформированность эмоционально-волевой сферы обнаруживает себя при переходе ребенка с ЗПР к систематическому образованию.

В этой связи М.С. Певзнер и Т.А. Власовой отмечают, что дети с ЗПР характеризуются, прежде всего, неорганизованностью, не критичностью, неадекватностью самооценки. Эмоции и чувства детей с задержкой психического развития, как правило, поверхностны и неустойчивы, в результате чего дети внушаемы и имеют склонность к подражанию. Авторы отмечают следующие характерные для детей с ЗПР особенности в эмоциональном развитии:

1) неустойчивость эмоционально-волевой сферы, которая выражается в невозможности на продолжительное время сконцентрироваться на целенаправленной деятельности. Психологической детерминантой этого выступает низкий уровень произвольной психической активности;

2) проявление негативных характеристик кризисного развития, сложности в установлении коммуникативных контактов;

3) возникновение различных эмоциональных расстройств: дети испытывают страх, тревожность, склонны к аффективным действиям.

Н.В. Микляева подчеркивает, что детям с задержкой психического развития характерны признаки органического инфантилизма: дефицит интенсивных эмоций, сниженный уровень аффективно-потребностной сферы, повышенная утомляемость, бедность психических процессов, гиперактивность. В зависимости от доминирующего эмоционального фона можно выделить две формы органического инфантилизма: неустойчивый – выделяющийся психомоторной расторможенностью, импульсивностью, неспособностью к саморегуляции деятельности и поведения, и тормозной – отличающийся преобладанием пониженного фона настроения [3].

Таким образом, анализ психологических исследований показал, что структура ЗПР в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте определяется недостаточной сформированностью мотивационной стороны психической деятельности, недостаточным формированием операций мыслительной деятельности, трудностями в формировании ведущей деятельности возраста, неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, а именно логического запоминания, словесно-логического мышления, пространственно-временных представлений, активной функции внимания.

Список литературы

1. *Ватина Е.В.* Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития: методическое пособие / Е.В. Ватина, Н.Н. Журавлева. – Соликамск: Соликамский государственный педагогический институт, 2012. – 68 с.
2. *Лебединский В.В.* Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие для студентов учреждений высшего проф. образования. – М.: Академия, 2011. – 144 с.
3. *Микляева Н.В.* Воспитание и обучение детей с задержкой психического развития: учебник и практикум для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 236 с.
4. *Никишина В.Б.* Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов. – М.: Владос, 2003. – 128 с.
5. Специальная психология: учебное пособие / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др. // Под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2005. – 464 с.
6. *Тимохина Т.В.* Подготовка педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде / Т.В. Тимохина, И.А. Ахметшина, А.А. Лосева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - №63-2. – С. 36-39.

ПЕДАГОГИКА НАРОДНЫХ ИГР В ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ ТУРКМЕНИСТАНА

Гурбанова Айболек Мерданована

студентка 3 курса гуманитарного института

*ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск*

Копырина Марина Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин

*ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск*

Аннотация. В статье рассматривается педагогика народных игр как средство воспитания нового поколения туркменского народа и эффективные пути ее применения для повышения физических и нравственных качеств молодежи. Описывается, как народные игры, традиции и обычаи воспитывают в детях уважение и любовь к Родине и народу.

Ключевые слова: этнопедагогика, воспитание, туркменские народные игры, обычаи и традиции, подрастающее поколение.

Традиции и обычаи туркменского народа имеют богатую историю, которые опираются на крепкие моральные и нравственные принципы. Народные игры и игрушки носят воспитательный и познавательный характеры. Им всегда уделялось важное образовательное значение, они служили средством воспитания характера и не утратили свою актуальность и в настоящее время.

Изучая туркменские эпосы, можно увидеть, что уже в древности существовали необычные методы воспитания, которые опирались на прочные моральные устои. В эпосе «Atam Gorkutuy kitaby» (Книга моего деда Горкута) описываются такие высокие

нравственные качества как щедрость, доброта, честность, мужество, доброжелательность в воспитании молодого поколения. Согласно эпосу, народные игры и состязания всегда занимали особое место в традиционном физическом воспитании многих народов. Туркменские народные игры являются частью коллективного народного творчества, они учат молодое поколение уважать друг друга, быть честным, уметь достойно выигрывать и проигрывать, и помогать своим товарищам [1].

Народные игры особенно часто проводятся в рамках таких праздников, как *Gurban baýram* и *Nowruz baýram*. Народные праздники мусульмане считают главным источником мудрости, так как они проводятся в святые для мусульман дни. В праздник обычно всегда созывают близких и родных, проводят обряды и делают пожертвования, чтобы выразить свою любовь и благодарность Создателю. Издавна туркменский народ отмечает *Gurban baýram* с большой радостью и торжественностью на государственном уровне. Конечно же, народные праздники не обходятся без увлекательных конкурсов и веселых игр. Например, во время празднования *Gurban baýram* устанавливают огромные качели «*Uçak / Bat*», на которых молодые джигиты и девушки качаются вместе и знакомятся. Так как народные игры тоже имеют оттенки религиозной мистики и суеверий, качаться на «*Uçak / Bat*» в *Gurban baýram* считается знаком «очищения».

Молодые джигиты также могут проявить себя в «мужских» народных играх и соревнованиях. Например, в игровом соревновании «*Ýalyga towusmak*» (Попробуй, достань) на высоком столбце вешают красивый платок, а джигиты, подпрыгивая, должны с одной попытки достать его и отдать своей девушке, и таким образом признаться в своих чувствах. Кроме того, существует еще много соревнований и игр для мальчиков и юношей. Например, «*Baýramçylyk kureşi*» (Праздничный куреш) – традиционная борьба на поясах среди джигитов, «*İň gowu atyju*» (Лучший стрелок), где соревнуются мальчики в безопасной стрельбе из лука по мишени.

Национальный праздник туркмен *Nowruz baýram*, считается одним из самых важных праздников воспевающий традиции мира, дружбы, гуманности и добрососедства. Этот праздник, живущий в сердцах и умах людей, отмечается туркменами как начало нового года и весны. С приходом весны туркменский народ готовится к празднику *Nowruz baýram*. Дети играют в различные национальные игры, а уважаемые в общине старики разжигают священный костер, который называется «*Şaman odu*» (Шаманский огонь). Для разжигания костра они используют «живой огонь», получаемый путем трения. Взрослые, молодые девушки и парни прыгают через костер в знак «очищения». Данная игра похожа на русский «Купальский костер», которая является неотъемлемой частью встречи летнего праздника Ивана Купалы. Также как и в игре *Şaman odu*, прыгание через Купальский костер, считается знаком «очищения».

В дни празднования *Nowruz baýram* мальчики-подростки в возрасте от 7 до 15 лет играют в одну из самых известных и распространенных туркменских игр – «*Çilik hekgal*». По условиям игры участники стараются попасть палочкой – «*çilik*» в стоящую в центре мишень. Данная игра способствует формированию у детей меткости, смелости и сосредоточенности.

Девочки же развивают внимательность и ловкость в игре «*Bäş daş*» (Пять камешков). Нужно подбросить в воздух один камень и, пока он летит, поднять один из камешков, оставшихся на земле, успев подхватить этой же рукой летящий. Данная игра помогает развивать мелкую моторику рук, ловкость и внимание [3].

Кроме того, существуют и общие народные игры для девочек и мальчиков, в которых они могут вместе объединиться, играть и соревноваться. Одной из таких игр является «*Aýterek Günterek*» (Лунное дерево и солнечное дерево). Существуют различные названия данной игры в других странах Центральной Азии. Эту интересную и веселую игру можно организовать во время праздников и в повседневной жизни. Игру

можно провести на спортивных и игровых площадках или на открытом поле. Игроки делятся на две команды, которые стоят лицом друг к другу держась за руки на расстоянии 5-10 метров. Количество игроков может варьироваться от 10 до 20. Игроки бросают жеребьевку и решают, какая команда начинает игру первой. Команда, начинающая игру, в один голос произносят «Aýterek», обращаясь к игрокам второй команды. В ответ игроки второй команды говорят «Günterek». Так команды общаются друг с другом, произнося специальные слова данной игры и спрашивая: «Кто вам нужен от нас?». Игра способствует формированию у детей ловкости, быстроты и выносливости. Но главное, благодаря этой игре дети могут завести много новых друзей. Игра «Aýterek Günterek» схожа с детской игрой «Красный ровер», в которую играют на Западе и русской игре «Кондалы». Также она аналогична немецкой и китайской игре, которая называется «Красная стена».

Данная игра распространена по всему миру, но, несмотря на это, их сближают общепринятые правила игры:

1. Игра состоит только из двух команд.
2. Игрок может разорвать цепь противоположной команды в любом месте.
3. По возможности, имена всех игроков в командах должны быть названы полностью. Потому что это вызывает большой интерес у всех игроков, активно участвующих в игре, и вызывает энтузиазм [4].

Другая знаменитая игра Nowruz baýram, является «Ýüzük bukdy» (Спрятать кольцо). Игра состоит из 6-7 игроков, которые выстраиваются в круг, а один человек с кольцом передает его одному из игроков, стоящих в кругу. Все остальные игроки отгадывают у кого кольцо. Игра «Ýüzük bukdy» помогает игрокам развивать внимательность и чуткость.

Помимо этого существуют, такие веселые игры как: Guýruk tutdy (Зацепиться за хвост), Ugruň gaşdy (Вызов), Iň akylly we iň çakgan (Самый умный и самый быстрый), Başarsaňyz tutuň (Поймай, если сможешь), Agsak durna (Хромой журавль) и др. Они дают возможность проявить себя, показать свою смелость, свои чувства и просто весело провести время.

Существует много народных игр, в которых можно играть и в повседневной жизни. Одним из таких игр является игра в «Aşyk». Aşyk – это кость коленного сустава овцы, барана, козла, коровы или верблюда, а кость лошади обычно не используется в данной игре, так как она имеет другую форму. Игра напоминает русскую народную игру в «бабки», но в ашук играют маленькими костями, а бабки – в основном, крупные. Игру в ашук можно считать одной из самых известных народных игр в Центральной Азии. В основном в нее играют мальчики на школьных переменах во дворе в теплое время года. Некоторые мальчики могут так сильно увлечься игрой, что даже забыть пообедать во время большой перемены. У каждого игрока обязательно есть свой набор ашук. Если собственного набора еще нет, то он может одолжить несколько ашук у других игроков, и, поиграв, может их выиграть у соперников и таким образом собрать свой собственный набор. Если определенный ашук приносит своему хозяину много выигрыша, то он раскрашивает его и делает своим талисманом.

Существует много видов игры в асык, такие как: omru, uç taban, bökür aldy, kon, ýarup aldy, surugmak, ruşdyl, bestas и др. Но их всех объединяют общие правила:

1. В игре должно быть минимум два игрока;
2. Кидая ашук, нужно стараться бить в ашук противника и «положить» его как можно дальше;
3. Если игрок попал в ашук противника, то он берет его себе;
4. Очередность броска между игроками определяется жеребьевкой.

Игра в ашук – это целое искусство, которое помогает воспитывать и развивать у детей ловкость, меткость, внимание, сосредоточенность, также она способствует закалке, укрепляет физическую силу и учит быстро принимать правильное решение. Главное преимущество большинства народных игр в том, что они не требуют специальных площадок или оборудования для проведения игры [2].

Процесс формирования полноценной личности невозможно представить без народных игр. Именно с них начинается знакомство каждого ребенка с традициями, обычаями и культурой своего народа. С раннего возраста дети любят играть в народные игры, так как игра является для них естественной потребностью. И именно поэтому посредством народных игр можно сформировать в ребенке те качества, которые необходимы для воспитания будущего поколения, что является важной частью педагогического процесса.

Туркменский народ богат своими культурными и духовными ценностями, которые передаются из поколения в поколение. Важно отметить, что в последние годы туркменские народные игры стали шире внедряться в учебно-воспитательный процесс школ в рамках дисциплины «Физическое воспитание», что подтверждает их воспитательный потенциал. Так как народные игры считаются средством и физического и морального воспитания, то применение их в рамках дисциплины физического воспитания дает возможность реализации двигательных и познавательных компонентов у обучающихся. Поэтому важно правильно подбирать игры для обучения определенным двигательным действиям в соответствии с программой физического воспитания.

Помимо этого, учителя организуют классные часы, посвященные народным играм, проводят беседы, на данную тему, прививая большую любовь к народным играм и напоминая молодому поколению о важности народных игр. Подобные классные часы с народными играми направлены на воспитание дружбы, честности, коллективизма, патриотизма, дисциплины и дружелюбного отношения к своим сверстникам.

В заключение можно сказать, что педагогика народных игр, традиций и обычаев считается ценным помощником в воспитании молодого поколения. Главная задача туркменской этнопедагогике – воспитать уважение к семье, любовь к Родине и своему народу. Именно поэтому народная педагогика, как и духовно-нравственное воспитание в целом, стоят в стране на первом месте. Благодаря народным играм новое поколение может узнать много интересного об истории своего народа, о его традициях и обычаях, об особенностях национальной воспитательной системы. А это, как правило, всегда дает положительный результат.

Список литературы

1. *Аннагулыева М.М.* «Книга моего деда Горкута» и этнокультурное воспитание подрастающего поколения в Туркменистане // Традиции воспитания здорового ребенка и подготовки к родительству в разных культурах. – 2018. [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://elib.utmn.ru/jspui/bitstream/ru-tsu/17728/1/Annagulyeva_885_2018.pdf (дата обращения: 15.04.2022).

2. *Аннамамедов О.* Туркменские игры / О. Аннамамедов, М. Нурмедов // Энциклопедия игр [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://kazinosalon.ucoz.ru/publ/turkmenskie_igry/1-1-0-68 (дата обращения: 20.04.2022).

3. *Балтаев А.* Древние туркменские развлечения, связанные с национальными праздниками // Вестник КазНУ. – 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://articlekz.com/article/7209> (дата обращения: 20.04.2022).

4. *Сарыев А.* Туркменские народные игры / А. Сарыев, Л. Аннамырадова, А. Атаниязов, Х. Нунаева, Г. Сахедов // Издательство «Наука», 2013. С. 10-11.

[Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://kitaphana.net/book/127/read> (дата обращения: 05.05.2022).

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЕМЫХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Гусев Дмитрий Игоревич

*студент 1 курса гуманитарного института
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск*

Долганова Олеся Сергеевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории
и практики германских языков
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск*

Аннотация. В статье рассматриваются основные вопросы, касающиеся организации дополнительного иноязычного образования в дошкольных образовательных учреждениях с использованием компьютерной техники. Показана важность применения основных принципов обучения дошкольников при осуществлении занятий по иностранному языку с применением цифровых технологий. Проанализированы преимущества, недостатки и возможности применения различных видов электронно-вычислительных средств педагогами дополнительного образования, в том числе и в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: иноязычное образование, дополнительное образование, компьютерные технологии в образовании, цифровые технологии, наглядность, дошкольный возраст, дистанционное обучение.

На текущий момент одним из наиболее приоритетных направлений внутренней политики Российской Федерации в социальной сфере является реализация национальных проектов. В связи с интенсивным развитием электронно-вычислительной техники и прикладных программных комплексов в течение последних нескольких десятилетий, а также увеличением темпов их интеграции в бытовую и трудовую деятельность граждан страны, это только естественно, что компьютерные технологии получили широкую государственную поддержку, о чем свидетельствуют положения нацпроекта «Цифровая экономика», равно как и тот факт, что прошедший 2021-ый год был объявлен Годом науки и технологий.

Одним из федеральных проектов в рамках национального проекта «Цифровая экономика» является «Цифровая образовательная среда». Его главными целями являются повышение доли использования различных цифровых технологий в образовательном процессе и его компьютеризация, увеличение процентного соотношения образовательных учреждений, имеющих доступ к быстрому широкополосному интернет-соединению. Не исключением стало и дошкольное образование, которое всегда было чувствительным к созданию разнообразной и содержательно глубокой образовательной среды. Особенно сильно это заметно, если обратиться к эмпирическим данным, говорящим о том, что современные дети начинают

освоение медиапространства с возраста двух лет. Это является прямым следствием становящегося все более глубоким и полным с каждым годом переплетения цифровых технологий с повседневной жизнью жителей нашей страны [3, с. 135].

Особое место в вышеупомянутом проекте занимает иноязычное образование дошкольников, являющееся одной из форм реализации дополнительного образования в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) как часть образовательной программы, формируемая участниками образовательных отношений согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) [10, с. 11]. При обучении детей дошкольного возраста иностранному языку непременно стоит учитывать специфику возраста и дидактические принципы, исходя из которых необходимо составлять содержание и организовывать структуру этого обучения. В контексте иноязычного образования главнейшим из принципов становится принцип наглядности, в частности, этому находятся подтверждения при использовании педагогическими работниками ДОУ беспереводной семантизации лексики [12, с. 21].

При раннем обучении языку ребенок среднего и старшего дошкольного возраста воспринимает новый для него язык как нечто необычное, таинственное, что вызывает неподдельный интерес и способствует быстрому и крепкому усвоению языковых единиц. Однако данная особенность детей дошкольного возраста основывается на произвольности, лежащей в основе работы таких их психических процессов, как память и внимание. Последнее также неустойчиво и обладает свойством быстрого рассеивания при условии отсутствия интересных и захватывающих учебных материалов, презентуемых ребенку в ходе занятия. В целях нивелирования влияния приведенных негативных факторов, обусловленных спецификой обучаемых ДОУ, необходимо использование педагогами учебно-методических материалов, обладающих хорошей наглядностью, принимая во внимание требование частого чередования различных ее видов с целью избежать развития утомления у детей и ассоциированного с ним снижения уровня когнитивных функций в ходе учебного занятия.

Для этого хорошо подходят такие электронно-вычислительные средства (ЭВС), как планшеты и смартфоны, поскольку они обладают габаритами, соответствующими уровню анатомо-физиологического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста. При этом необходимо донести до ребенка, что вычислительное устройство, с которым он будет работать, является таким же инструментом познавательной деятельности, как и книга, но при этом обладает гораздо более широким функционалом [11, с. 86].

Обучение дошкольников с использованием ЭВС имеет не только ряд преимуществ, но и определенные недостатки. Основным преимуществом при этом будет являться факт того, что работа детей с сенсорным экраном оказывает развивающее действие на мелкую моторику кистей рук, которая, в свою очередь, позитивно влияет на речевое развитие ребенка, его интеллект и волевую сферу ввиду наличия связей между моторной корой и областями коры головного мозга, отвечающими за речь. Однако стоит обратить внимание на такой недостаток, как снижение способности детей к личной коммуникации с другими детьми и взрослыми, поскольку при работе с ЭВС практически все внимание ребенка будет приковано к последним. В этой связи важным видится соблюдение правильного баланса в соотношении между временем, проведенным ребенком в ходе занятия за экраном планшета или смартфона и количеством других видов и форм образовательной деятельности.

Основополагающим аспектом использования портативных ЭВС является их большая ценность как инструмента, имеющего высочайший потенциал в качестве средства обеспечения аудиовизуальной наглядности на занятиях по иностранному языку

в ДОУ. В них сочетаются две ключевые особенности подобных устройств: наличие яркого цветного экрана, обладающего высокой разрешающей способностью и достаточной громкости динамика, обеспечивающего воспроизведение чистого аудиосигнала. Наличие таких характеристик у ЭВС предоставляет возможности для реализации самых разнообразных сценариев, включающих в себя, прежде всего, демонстрацию фрагментов видео, обладающих дидактической ценностью, а также различные игры, реализуемые на практике в виде специально разработанных игровых приложений. Подобные приложения и игры на их основе соответствуют устоявшейся в современной психологической науке идее, подкрепленной многочисленными эмпирическими данными, о том, что ведущей деятельностью ребенка-дошкольника является игровая деятельность. Однако важно следить за тем, чтобы при разработке подобных средств игровой деятельности на цифровой основе учитывался главный принцип игры как таковой — моделирование в игровом процессе отношений «взрослого мира» в условных ситуациях. Только при выполнении этого условия появляется возможность развития эффективных навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста [1, с. 286].

Информационные технологии также представляют собой хорошую основу для интеграции в процесс обучения детей дошкольного возраста художественной наглядности. Использование в процессе иноязычного образования обучаемых ДОУ репродукций картин известных иностранных художников и демонстрация различных иллюстраций и фотографий в дополнение к устному материалу в процессе занятий должно облегчить для педагога задачу включения в структуру учебного занятия эффективных заданий по первичному закреплению лексики у детей старшего дошкольного возраста [4, с. 206].

Особенно полезными для этих целей могут оказаться следующие программы для создания мультимедийных презентаций: Microsoft PowerPoint из проприетарных продуктов и LibreOffice Impress из открытого программного обеспечения. В сочетании с наличием проекционного оборудования в составе материально-технической базы ДОУ данные программы могут позволить добиться значительного увеличения полезности упражнений с использованием различных видов наглядности на занятиях благодаря синергетическому эффекту.

В рамках требований к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования ФГОС ДО выделяются целевые ориентиры как возможные достижения ребенка, обучаемого в ДОУ. Среди ориентиров, выделяемых на этапе завершения дошкольного образования, значится обладание начальными знаниями о социальном мире, в котором он живет, а также наличие элементарных представлений из области истории. В этой связи становится очевидно, что в соответствии с вышеприведенными требованиями ФГОС ДО, одной из основных задач учреждений дошкольного образования становится ознакомление воспитанников с основами как их родной культуры, так и культуры стран изучаемого языка.

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в рамках занятий по иностранному языку в ДОУ может способствовать более полному и глубокому восприятию детьми особенностей иностранной культуры. Говоря о конкретных средствах обучения, видится обоснованным использование электронных вариантов музейных экспозиций, адаптированных для восприятия их детьми-дошкольниками [2, с. 44]. Кроме того, возможна также и разработка виртуальных экскурсий по различным географическим достопримечательностям, местам с богатой историей, известным туристическим маршрутам.

Включение подобных экспозиций и экскурсий в виде специальным образом оформленных медиапрезентаций не только расширяет банк методических разработок педагога, но и позволяет обучаемым иметь большее количество возможностей для развития навыков и накопления знаний. Что наиболее важно, при использовании подобных материалов на цифровой основе у детей происходит расширение кругозора, а также обеспечивается своевременное появление и развитие всех соответствующих возрасту психических новообразований. Это отвечает положениям принятой в современной педагогической и методической науках парадигмы, согласно которой предметные результаты при изучении иностранных языков дошкольниками вторичны в своей основе, а сам язык и упражнения, выполняемые ребенком при его использовании, выступают средством, в первую очередь, развивающим по отношению к личности обучаемого.

Еще одним средством развивающего обучения на современном этапе развития ЭВС выступает интерактивная доска. Можно говорить о больших перспективах ее использования в моменты демонстрации различных видов наглядности в структуре учебного занятия. В первую очередь, интерактивная доска как устройство обладает свойствами, схожими с ними у портативных ЭВС, в частности смартфонов и планшетов, но со стороны аппаратного обеспечения будет присутствовать одно большое отличие, заключающееся в наличии гораздо большего по своим размерам экрана, позволяющего участвовать в работе с доской более чем одному обучаемому. Этот факт обуславливает высокую дидактическую ценность интерактивной доски, позволяющей включать в занятия методы обучения, задействующие аудиовизуальную наглядность в рамках организации в том числе и игровой деятельности.

При этом в процессе обучения задействуются все без исключения дети, что снимает остроту вопроса о поддержании неустойчивого внимания дошкольников на необходимом для продуктивной педагогической работы уровне. Интерактивная доска позволяет дошкольникам не только пассивно воспринимать информацию, отображаемую на экране, но также и принимать непосредственное участие в формировании его наполнения в ходе выполнения данных педагогом заданий, поскольку этот вид ЭВС дает возможность непосредственного взаимодействия детей и компьютера благодаря использованию в составе данных устройств сенсорных технологий [9, с. 71].

Помимо воспроизведения уже готовых медиаматериалов, педагог также может использовать онлайн-ресурсы, чему способствует наблюдаемая в последние годы тенденция к увеличению доли ДООУ, имеющих доступ к широкополосному интернет-подключению. Использование интерактивной доски может оказаться полезным при использовании игрового сюжета в планировании занятий по иностранному языку. Наличие яркого визуального образа игрового персонажа занятия, воспроизводимого при помощи цветных распечаток или элементарной демонстрации статичного изображения на экране методически уступает возможности каким-либо образом взаимодействовать с персонажем, дополнять его изображение при помощи заранее подготовленных интерактивных предметов-шаблонов или возможности позволить детям самим дорисовать те или иные элементы окружения вокруг или поверх образа персонажа на экране.

Интерактивная доска также обладает высокой ценностью как средство обеспечения естественной наглядности в ходе подготовки учебного занятия педагогом. Неоценимо использование интерактивной доски при разработке занятия на тему «Мы идем в зоопарк». Интерактивная экскурсия по зоопарку с изображениями и видео настоящих животных с сопутствующим аудиосопровождением позволяет вывести возможности обучаемых по запоминанию новой лексики на совершенно новый уровень,

поскольку естественная наглядность позволяет детям строить прямые ассоциации между настоящими животными и их увиденными на экране аналогами.

Использование компьютерных технологий в ДОУ должно носить обязательный характер, поскольку перед современным дошкольным образованием стоит важная задача обеспечения преемственности по отношению к следующим уровням образования. Также не стоит забывать о том, что процесс воспитания детей в соответствии с общеобразовательными и дополнительными программами дошкольного образования осуществляется не в вакууме, а в пронизанной цифровыми технологиями и все более компьютеризирующейся с каждым годом социальной реальности. Исходя из этого, можно говорить о том, что компьютер должен стать центральным звеном при разработке и проведении учебных занятий педагогами ДОУ.

Однако компьютерные технологии, прежде всего, при их использовании в работе с дошкольниками, должны использоваться ответственно и не выходить за рамки рекомендуемых Минздравом России санитарных правил. Согласно им, для детей старшего дошкольного возраста продолжительность непрерывной работы с компьютером не должна превышать 10 минут. Сама компьютерная техника должна быть сертифицирована для работы с детьми дошкольного возраста и иметь соответствующее заключение, свидетельствующее о допустимости ее использования в ДОУ.

При работе дошкольников за компьютером также обязательно должны учитываться требования к мебели: своими габаритными параметрами она должна соответствовать возрастным анатомическим особенностям детей. При выборе методических компьютерных игровых материалов педагогу следует критически относиться к уже готовым вариантам, находящимся в свободном доступе в сети Интернет. Первоочередной задачей становится их отбор в соответствии с фактом отсутствия в них агрессивных, монотонных, азартных мультимедийных единиц и персонажей [5, с. 143].

Одним из важных моментов, на которые необходимо обращать внимание при использовании цифровых технологий в организации обучения дошкольников, является возможность при помощи компьютерной техники предоставить детям способность самим овладевать новой информацией, что должно послужить для них дополнительной мотивацией за счет привнесения в процесс обучения позитивного эмоционального отклика на возможность самостоятельного творчества. Кроме того, педагог может с большей легкостью варьировать содержание своих методических разработок в случае необходимости использования индивидуального подхода к кому-либо из обучаемых [9, с. 56]. Это имеет особую ценность еще и ввиду того, что некоторые дети могут не обладать необходимым уровнем развития психических функций для беспрепятственного овладения иностранным языком, либо же просто не иметь необходимой мотивации для активных занятий им вследствие наличия у них иных познавательных интересов.

Несмотря на волнообразный характер заболеваемости инфекцией COVID-19, текущее состояние ее распространения все еще несет пандемические черты. За прошедшие два с лишним года, в течение которых длится пандемия, произошло приспособление российского общества к условиям осуществления продуктивной деятельности в ситуации самоизоляции и применения удаленных форм обучения и работы. Не исключением стала и сфера дошкольного образования.

Ключевой особенностью организации дистанционного обучения в ДОУ в рамках дополнительного иноязычного образования является необходимость обязательного участия в образовательном процессе родителей дошкольников, поскольку последние вследствие возрастных особенностей могут не обладать необходимыми компетенциями для самостоятельного использования необходимых для удаленного образования ЭВС [6, с. 403].

При этом стоит учитывать, что основной целью организации удаленного обучения является обеспечение непрерывности образовательного процесса вне зависимости от причин, по которым произошел переход к нему, будь то карантин, либо же какие-то другие обстоятельства. Удобными ЭВС для организации удаленного обучения будут планшеты и смартфоны, но при этом необходимо использование специального программного обеспечения (ПО). Можно перечислить такие образцы ПО, как платформы для онлайн-конференций Zoom, Skype, Яндекс Телемост. Их функционала достаточно для организации стабильной аудиосвязи с возможностью демонстрации медиапрезентаций с наглядностью при проведении занятий по иностранному языку.

При этом дистанционное обучение дошкольников имеет некоторые недостатки. Среди наиболее значимых можно выделить следующие три. Во-первых, отсутствие общения со сверстниками приводит к нарушению нормального процесса социализации у ребенка среднего и старшего дошкольного возраста, что довольно сильно может отразиться на его развитии по причине того, что период от 2,5 до 6 лет является сензитивным для развития социальных навыков. Во-вторых, необходимость находиться за экраном компьютерного устройства в течение продолжительного времени может негативно сказаться не только на состоянии зрительной системы организма ребенка, но и на правильном развитии опорно-двигательного аппарата ввиду снижения мобильности обучаемого по сравнению с очной формой проведения занятий [7, с. 227]. В-третьих, существует объективная разница в уровне материальной обеспеченности семей дошкольников, которую необходимо учитывать педагогу при организации занятий в удаленной форме с целью подбора такого вида дистанционной работы с детьми, которая была бы удобна для подавляющего большинства родителей обучаемых. Только при условии нахождения компромисса касательно трех приведенных выше фундаментальных проблем организации дистанционного обучения между тремя аффилированными друг с другом касательно этого вопроса сторонами — педагогом, ребенком-дошкольником и его родителями — возможно слаженное и эффективное сотрудничество в ходе проведения дистанционных занятий в ДОО.

В современной конъюнктуре компьютерные технологии важны как никогда. Экстраполируя тенденции взаимоотношений общества и цифровых инноваций на область ближайшего будущего, можно лишь говорить о том, что направленность социума на более глубокую диффузию электронно-вычислительных устройств в нем при одновременном усложнении их организации продолжится с еще большей интенсивностью. И педагогам, на чьих плечах лежит огромная ответственность за будущие поколения наших сограждан, нужно быть к этому готовыми. Владение спецификой работы в экономике знаний может дать возможность успешно осуществлять образовательную деятельность в грядущие декады. И обеспечение непрерывного иноязычного образования в ДОО не является исключением.

С осознанием важности и потенциала использования компьютерной техники в ходе занятий с детьми-дошкольниками, перед педагогическими работниками нашего времени открываются невиданные доселе в истории человечества возможности по воспитанию новых людей, которые будут лучше, прозорливее и умнее, чем есть мы сами. В этом и заключается вся важность применения компьютерных технологий в области как общего, так и дополнительного иноязычного образования как инструмента формирования личности детей.

Список литературы

1. *Архипова М.В.* Особенности использования интерактивных игр в обучении английскому языку детей дошкольного возраста / М.В. Архипова, Е.В. Борисова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - №61-2. – С. 284-286.
2. *Бережнова О.В.* Приобщения дошкольников к региональной культуре посредством информационно-коммуникационных технологий / О.В. Бережнова, О.А. Хутиева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. - №73-1. – С. 43-45.
3. *Демидов А.А.* Стратегии дошкольного медиаобразования в цифровой образовательной среде / А.А. Демидов, Е.А. Бондаренко // Воспитание и обучение детей младшего возраста: Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции. – 2020. – №10. – С. 135-136.
4. *Кула А.С.* Использование мультимедийных технологий в процессе ознакомления старших дошкольников с пейзажной живописью // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. - №5-1. – С. 204-206.
5. *Логинов В.А.* Использование компьютера в учебно-воспитательном процессе дошкольного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - №61-1. – С. 142-145.
6. *Посметухова Е.И.* Практика применения дистанционных форм обучения в ДОУ // Воспитание и обучение детей младшего возраста: Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции. – 2020. – №10. – С. 402-403.
7. *Столярова Н.Б.* Принципы построения информационных систем дистанционного обучения детей дошкольного возраста / Н.Б. Столярова, Н.С. Камлева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. - №70-2. – С. 226-228.
8. *Супханова Н.Х.* Обучение дошкольников на основе инновационных педагогических технологий // Вестник науки и образования. – 2021. - №17-3 (120). – С. 55-57.
9. *Фабрикантова Е.В.* Дидактические возможности интерактивной доски SMART Board в обучении дошкольников / Е.В. Фабрикантова, Л.В. Пипич // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2018. - №2 (84). – С. 70-76.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Одобрено решением от 17 октября 2013 г. №1155. [Электронный ресурс] Режим доступа URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения 01.05.2022).
11. *Ханова Т.Г.* Проблема «взаимодействия» детей дошкольного возраста с мобильными устройствами / Т.Г. Ханова, Е.В. Семенова // Economic Consultant. – 2019. - №1 (25). – С. 84-89.
12. *Чичерина Н.Н.* К вопросу о принципах обучения иностранному языку в дошкольном возрасте / Н.Н. Чичерина, С.Ю. Полуйкова, Я.Л. Горшенина // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2021. - №4. – С. 20-23.

ПРИМЕНЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ФУНКЦИОНАЛЬНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ФУНКЦИЙ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Гырдева Татьяна Ивановна

студентка 3 курса факультета психологии и специальной психопедагогике
ОУ «Кишиневский государственный педагогический университет
имени Иона Крянгэ»
г. Кишинёв, Республика Молдова

Максимчук Виктория Георгиевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психопедагогике
ОУ «Кишиневский государственный педагогический университет
имени Иона Крянгэ»
г. Кишинёв, Республика Молдова

Аннотация. В статье представлено применение экспериментального функционального анализа поведения для определения функций поведения для ребенка с расстройствами аутистического спектра (РАС). Проблемное поведение всегда актуальная проблема в развитии, воспитании и обучении детей с РАС и находится в центре внимания исследователей всех стран мира. Пренебрежение проблемного поведения приводит к весьма печальным результатам в развитии психических процессов, качеств, свойств личности и навыков социализации. Методология исследования функций поведения, разработка и применение тренинга – весьма скрупулезный процесс и требует наличие профессиональных и личностных качеств со стороны специалиста и поддержка, понимание, работа ближайшего окружения. В работе аргументирована актуальность исследования, представлен случай проблемного поведения, методология изучения функций целевого поведения, разработан и применен тренинг с использованием экспериментального функционального анализа поведения. Выбор стратегии коррекции целевого поведения всегда делается с учетом репертуара сформированных навыков у конкретного ребенка.

Ключевые слова: нарушения аутистического спектра, целевое поведение, экспериментальная процедура функционального анализа, функции поведения, условия, индивидуальный подход.

Актуальность исследования обусловлена несколькими факторами: роста числа детей с расстройствами аутистического спектра (РАС); необходимость создание инклюзивной среды; нежелательное поведение создает значительные затруднения в развитии психических процессов, личностных качеств и социальных навыков. Проблемы детей с РАС постоянно находится в центре внимания исследователей. Все чаще уделяется больше внимания психолого-педагогическому направлению исследования данной проблемы во всех странах мира (С.С. Морозова [2], Н.А. Alonim [5], L.K. Koegel, Koegel R.L [6]). Однако наиболее актуальной и важной является работа по коррекции проблемного поведения у детей с РАС, так как все эти дети очень разные и проявления их целевого поведения зависит от их индивидуально - психологических особенностей: О.И. Ловаас [3], Б.Ф. Скиннер [4], О. Мелешкевич [1].

Цель исследования: изучение и определение функции поведения «кусаться за руку» на основе экспериментального функционального анализа поведения.

Задачи исследования:

- 1) определить топографическое и функциональное описание поведения;

- 2) собрать данные о поведении;
- 3) определить порядок условий эксперимента;
- 4) выдвинуть гипотезы и функции поведения;
- 5) анализ данных о ведущей функции поведения;
- 6) выбор методов коррекции целевого поведения.

Описание случая проблемного поведения. Участник, Марк 4 года и 9 месяцев. Занятия АВА-терапией 3 раза в неделю. У ребенка низкий уровень развития навыков. В качестве обращения использует жест «хлопает по руке взрослого». Марк не владеет речевыми навыками, а также низкий уровень развития навыков визуального восприятия, поведения слушателя. Систему альтернативной коммуникации не использует. В плане моторного развития наблюдаются нарушения – при ходьбе ребенка заносит, и он может упасть. Что касается сенсорного развития, предпочитает брать различные предметы в руки, шупать, нюхать и раскидывать по комнате.

Навыки самообслуживания находятся на очень низком уровне. В этой сфере развития ребенок нуждается в постоянной помощи взрослого. Марк предпочитает паззлы с животными, мультфильмы, телефон в котором можно просто полистать, прыгать на мячике. Ребенок кусается за руки, данное поведение ухудшает качество жизни ребенка, так как укусы бывают разной интенсивности и это может привести к появлению мозолей и крови.

Топографическое описание целевого поведения: преподносит левую руку тыльной стороной к губам, причмокивая, кусает в 3-4 местах. Затем меняет руки и делает тоже самое. Эпизод поведения, считается оконченным, если ребенок убирает руки со рта и замолкает на 15 секунд.

Функциональное описание ЦП: во время занятий, просмотра мультфильма и раздевания одежды, при предоставлении инструкции, началом серии и расстегиванием молнии, ребенок преподносит левую руку тыльной стороной к губам, причмокивая, кусает в 3-4 местах. Затем меняет руки и делает тоже самое. Впоследствии взрослый блокирует руки ребенка, меняет серию или даёт перерыв.

Далее проводим анализ проблем поведения. Полученные данные о поведении представляем в таблице 1.

Таблица 1

Анализ АВС

Дата и время	Что произошло перед поведением?	Что сделал ребенок?	Сколько времени продолжалось поведение?	Что произошло после поведения?	Функция поведения
12.02.2022 15.00	Мама ест изюм	Ребенок начал кричать и кусаться	2-5 с.	Мама дала изюм	Доступ к желаемому
15.10	Увидел свой любимый пазл	Кричит, топает ногами, кусается за руки	2-3 с.	Терапевт блокирует руки ребенка	Доступ к желаемому
15.22	Терапевт берет в руки планшет	Ребенок начал кричать, раскидывать пазл,	5 с.	Терапевт подходит к Марку и обнимает	Доступ к желаемому

		кусаться за руки			
15.30	Терапевт дает инструкцию «Поставь?»	Кричит, кусается за руки, сползает со стула	3-4 с.	Терапевт блокирует руки ребенка	Избегание требований
15.45	Терапевт берет в руки планшет	Кричит, кусается за руки, разбрасывает игрушки	5 с.	Терапевт подходит к Марку и обнимает	Доступ к желаемому
15.50	Терапевт достал ящик с игрушками	Кидается игрушками в терапевта	4 с.	Терапевт подходит к Марку и обнимает	Внимание
16.02	Терапевт разговаривает с мамой	Ребенок кричит, кусается за руки	3 с.	Терапевт подходит к Марку и обнимает	Внимание
16.30	Мама разговаривает по телефону	Ребенок кричит, кусается за руки	3 с.	Мама подходит к Давиду и обнимает	Внимание
16.37	Мама ест изюм	Ребенок начал кричать и кусаться	2-5 с.	Мама дала изюм	Доступ к желаемому

Данные о поведении мы анализируем, при каких предшествующих факторах (антецедентах) проявилось целевое поведение (количество раз). Аналогично проводим анализ последствий при вышеуказанных антецедентах. Затем представляем обобщенные данные по функциям поведения на рисунке 1.

Гистограмма функции поведения

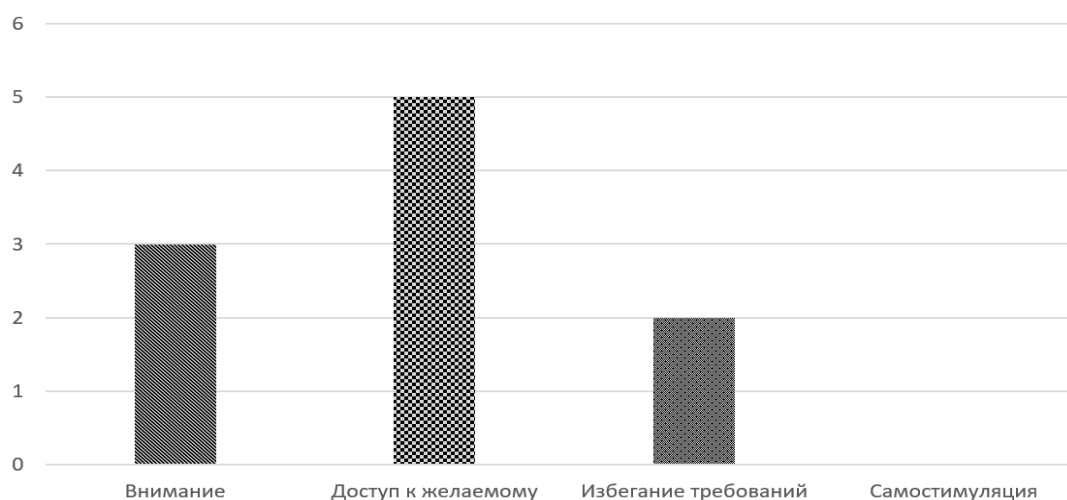


Рисунок 1. – Обобщённые данные по функциям поведения

Гипотезы о функции целевого поведения: доступ к желаемому, внимание, избегание требований.

Ведущей функцией целевого поведения является «Доступ к желаемому», как видно из гистограммы 1. Вне зависимости от ситуации, от предшествующих факторов среды, Марк проявляет проблемное поведение в большинстве случаев, потому что хочет получить желаемого. В связи с этим ребенок в дальнейшем будет учиться просить внимание социально-приемлемым способом. Это облегчит жизнь Марку и его близким.

Далее представим условия экспериментальной процедуры экспериментального анализа в таблице 2.

Таблица 2

Условия экспериментальной процедуры экспериментального анализа

Условия	Антецеденты	Реакция	Последствие
Внимание	Отсутствие внимания	R	Предоставление внимания
Требование	Академические требования	R	Прекращение требований
Одиночество	Обедненное окружение	R	Отсутствие последствий
Игра	Обогащенная среда без требований	R	Отсутствие последствий
Доступ	Предотвращение доступа к высокомотивационным предметам	R	Возврат желаемого предмета

Процедура экспериментальной процедуры функционального анализа была реализована в кабинете для занятий. Были организованы пять условий: 1) доступ, 2) одиночество, 3) требование, 4) игра, 5) одиночество. Каждое из условий было проведено по 5 мин и повторялось по 3 раза. Последовательность представим в таблице 3.

Таблица 3

Реализация условий экспериментального функционального анализа поведения

Последовательность 1	Последовательность 2	Последовательность 3
1. Доступ	1. Внимание	1. Требование
2. Внимание	2. Доступ	2. Внимание
3. Требование	3. Требование	3. Доступ
4. Игра	4. Игра	4. Игра
5. Одиночество	5. Одиночество	5. Одиночество

Представляем графически результаты экспериментальной процедуры функционального анализа на рисунке 2.

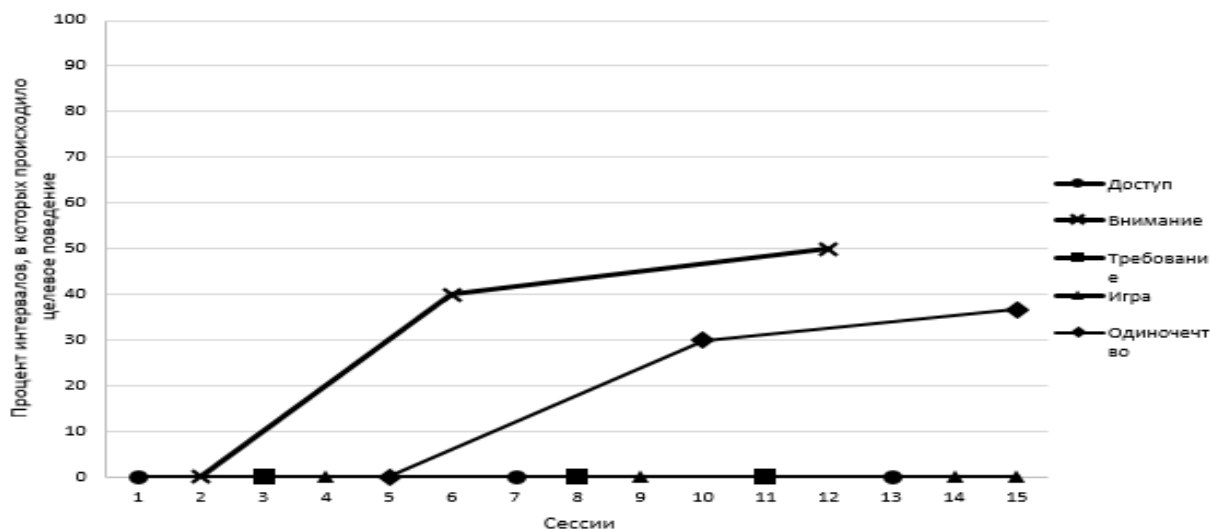


График: Процент интервалов, в которых происходило целевое поведение ... в каждом из условий экспериментального функционального анализа

Рисунок 2. – Результаты экспериментальной процедуры функционального анализа

Данные графика, показывают, что целевое поведение Марка, «Кусаться за руку» больше всего проявлялось в условиях «Внимание» и «Одиночество»

Методы коррекции:

1. Манипуляция antecedentami. Обучение функциональной коммуникации. Данный выбор был сделан с целью заменить, целевое поведение, вызванное теми или иными мотивационными условиями, правильным коммуникативным поведением. Метод планируется использовать, так как поведение «кусаться за руку», функция которого является «Внимание», можно заменить на альтернативную коммуникативную реакцию с помощи карточки PECS. Обогащение окружающей среды. Выбор был сделан, так как с целью, обогащение среды снижаются мотивационные стимулы для возникновения целевого поведения. При использовании данного метода, в среду можно добавить дополнительные мотивационные стимулы (игрушки, телефон, пазл). Тем самым Марк сконцентрируется на новых мотивационных стимулах, пока взрослый занят, и частота целевого поведения снизится.

2. Формирование нового дополнительного поведения. Планируется использовать процедуру: формирование нового дополнительного поведения. Данное поведение будет заменять поведение проблемное поведение «кусаться за руку», функцией которого является «Внимание». А именно в те моменты, когда взрослый будет занят. Формирование нового поведения позволит ребенку проводить время и досуг самостоятельно.

3. Формирование дифференцировки. Планируется использовать методику: формирование дифференцировки. Данный навык, поможет Марку различать, в какой среде можно проявлять ранее сформированное дополнительное поведение.

Описание критериев пересмотра способов коррекции. Выбор способов коррекции будет пересмотрен, через 30 дней после применения протокола. Критерий пересмотра 30 дней выбирается с учетом того, что поведение Марка «кусаться за руку», доставляет дискомфорт для него и для окружающих. В связи с тем, что поведение ухудшает качество жизни ребенка и его близких, необходимо именно на данном этапе проверить, насколько эффективными являются методы коррекции поведения. На основе отслеживания

поведения, можно определить, подходят ли методики для данного ребёнка или стоит внести изменения в коррекционный план для целевого поведения.

Таким образом, проблемное поведение является одной из самых частых проблем в работе с детьми с РАС. Оно имеет негативное влияние на психическое, личностное и социальное развитие. В рамках прикладного анализа поведения очень важно уметь, правильно определять и описывать топографическое и функциональное описание поведения. Очень важно и скрупулезно следовать основным этапам в исследовании функций целевого поведения. Выбор стратегий коррекции целевого поведения всегда выполняется с учетом уже присутствующих в репертуаре ребёнка, сформированных навыков. Также при истечении срока пересмотра критериев, вносятся изменения в поведенческий план ребёнка, для облегчения и эффективности дальнейшего обучения.

Список литературы

1. *Мелешкевич О.В.* Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития. – Самара: Бахрах-М, 2014. – 208 с.
2. *Морозова С.С.* Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 176 с.
3. *Ловаас О.И.* Поведенческая терапия и нормальное образовательное и интеллектуальное функционирование детей младшего возраста с аутизмом // Журнал консультаций и клинической психологии. – 1987. - №55. – С. 3-9.
4. *Скиннер Б.Ф.* Поведение организмов. – М.: Оперант, 2016. – 368 с.
5. *Alonim H.A.* Identification of Early Signs of Autism in First Year of Life / H.A. Alonim, G. Schayngesicht, G. Liberman, D. Tayar, N. Yalin // Israeli Journal of Pediatrics. – 2011. vol. 76. – P. 55-77.
6. *Koegel L.K.* Motivating communication in children with autism / L.K. Koegel, R.L. Koegel / E. Schopler, G.B. Mesibov (Eds.), Learning and cognition in autism. – New York: Plenum press. – 1995. – P. 73-87.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССА У СТУДЕНТОВ

Дадашева Фатима Шахгусейновна

студентка 2 курса

*Высшей школы социально-гуманитарных наук и международной коммуникации
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова»
г. Архангельск*

Мальшев Роман Александрович

старший преподаватель кафедры физической культуры

*Высшей школы психологии, педагогики и физической культуры
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова»
г. Архангельск*

***Аннотация.** В статье рассматривается возможность преодоления стрессовых ситуаций с помощью физической культуры на примере студентов. Физическая культура – это часть общей культуры человечества, которая представляет собой творческую деятельность по освоению прошлых и созданию новых ценностей преимущественно в сфере физического развития, оздоровления и воспитания людей. Особо следует отметить, что для всестороннего гармоничного развития личности от человека требуется не только духовное, но и физическое совершенствование. Акцентирование внимания на развитии определенных личностных качеств приведет к дисбалансу и к внутренним и внешним противоречиям. Таким образом, физическая культура позволяет с помощью творческой деятельности осваивать прошлые ценности физического развития, воспитания, оздоровления и создавать новые.*

***Ключевые слова:** физическая культура, стресс, студент, стрессовые ситуации, упражнения.*

В современном мире стрессовые ситуации преследует студентов, как и всех остальных людей, на каждом шагу: дома, на работе, в школе, в университете. Они возникают по разным причинам: студентам приходится ежедневно решать множество непростых задач, перерабатывать большие потоки информации, бороться с проблемами на учебе, на работе, в семье. Однако, не всем удается легко побороть эти проблемы и перенести все нагрузки, поэтому многие студенты все-таки подвержены стрессу.

Стресс оказывает сильное влияние на человека и усложняет его жизнь, многие не знают, как правильно бороться с этим. Вследствие этого часто происходит так, что нервная система не способна самостоятельно выдержать ежедневное физическое и эмоциональное напряжение, что приводит к проблемам с ментальным и физическим здоровьем. В настоящее время существует множество способов борьбы со стрессом и одним из самых популярных и доступным для студентов является физическая культура, которая внедрена в их программу обучения. Таким образом, физическая культура, как метод борьбы со стрессом, является приоритетной областью изучения и освоения не только для научного сообщества и студентов, но и для всех желающих развить свои физические способности и улучшить качество жизни.

Изучение вопросов физического развития, оздоровление тела и сознания является актуальным всегда, это основополагающая часть человеческого существования. Целью данной статьи является выяснение того, является ли физическая культура эффективным способом борьбы со стрессом для студентов. Для достижения этой цели необходимо изучить и проанализировать влияние физической активности на борьбу со стрессом при помощи современных научных исследований по данной теме.

С целью определения физической культуры как помощника в борьбе со стрессом для начала следует немного рассказать о некоторых причинах возникновения стресса и его видах. Одним из самых распространенных видов стресса среди взрослого населения является профессиональный: административная и диспетчерская работа, умственная и физическая, сложные экологические условия, тяжелые и опасные для труда производства, а также различное давление со стороны начальства и коллег, сокращение штата сотрудников, заработная плата, количество рабочих часов и множество других причин – все это заставляет людей чувствовать напряжение и недомогание.

Существует также учебный стресс, который распространен среди школьников и студентов: система оценивания знаний, контроль со стороны родителей, экзамены, сессия, работа, желание получить как можно больше знаний и умений – все это оставляет мало место для личного развития и провоцирует эмоциональное и физическое напряжение, выливающееся в стресс. Также стоит отметить семейный стресс, который

возникает в результате недопонимания друг друга, взросления и изменения характеров и интересов членов семьи, серьезных болезней, финансовых проблем, смерти и старости.

В результате этого становится понятным, что причин стресса у студентов много, как и у всех остальных людей. Есть множество случаев, когда студент помимо учебы еще работает, что увеличивает нагрузку на его психоэмоциональное состояние и заставляет заботиться не только об учебе, но и о пропитании. Также существует случаи, где студенты уже имеют детей или вскоре станут родителями, это привносит неловкость и трудности в их среду обучения, появляются проблемы с успеваемостью и преподавателями из-за недосказанности, ну и, безусловно, родительство это сложный и напряженный процесс в жизни любого человека, который ведет за собой множество ресурсных проблем. Таким образом, существует множество различных причин возникновения стресса у студентов. «Их проблемы совершенно различны, но медицинские исследования показали, что организм реагирует стереотипно, одинаковыми биохимическими изменениями, назначение которых – справиться с, возросшими требованиями к человеческой машине» [2, с. 11].

Говоря о стрессе, необходимо указать, что он сильно влияет на эффективность человека, приводит к атрофии нейронов головного мозга и нарушает нейронные связи, что неблагоприятно сказывается на интеллектуальных способностях, которые так необходимы студентам. При стрессе повышается риск возникновения неврозов и психозов, развития сердечно-сосудистых и других заболеваний, ухудшающих качество жизни человека и препятствующих долголетию [4]. Однако у студентов есть прекрасная и выгодная возможность борьбы со стрессом при помощи университетских занятий физической культурой и спортом, а также домашних кейсов упражнений. Как показывает практика, у большинства людей нет времени или сил на занятия спортом, а для студентов существует специальная дисциплина, которая помогает держать тело в форме и быть здоровым. Это является отличной возможностью заботиться о своем здоровье под руководством профессионалов.

Ключевая роль физической культуры в общественной жизни состоит в развитии и воспитания качеств, умений, навыков и специальных знаний, которые в дальнейшем будут положительно влиять на конкретные трудовые, рекреационные процессы и действия. Физическая активность помогает воспитать в студенте трудолюбие, выносливость, дисциплинированность, выдержку, самообладание, любовь к себе и многое другое [1, с. 20]. Кроме того занятия физической культурой помогают справиться со стрессом и пережить неприятные эмоции, справиться с нездоровыми процессами, протекающими в организме. Таким образом, физическая активность является наиболее естественным и эффективным способом выхода из стрессовой ситуации. В отличие от алкоголя, сигарет, успокаивающих средств и других народных методов борьбы со стрессом, упражнения помогают естественным способом ослабить действие адреналина и восстанавливают в организме химическое равновесие [3; 4].

Очень важно отметить, что при стрессе не следует перегружать организм и истощать его тренировками. Если студент чувствует себя физически плохо, то следует остановиться и дать себе отдохнуть, а не заниматься до победного. Доведение себя до истощения не поможет справиться со стрессом, а наоборот может усугубить ситуацию и причинить еще и физический вред. При занятиях с преподавателем все понятно, он расскажет, как надо делать и будет следить за правильностью выполнения упражнений.

Однако, если студент занимается дома или в тренажерном зале без присмотра, то следует выполнять наиболее простые и уже известные упражнения, также следует обязательно начинать с разминки. Если не подходить к этому всему аккуратно и изнурять себя, то организму это не понравится и может возникнуть физический стресс вдобавок к психологическому. Кроме того, необходимо правильно и вовремя питаться при занятиях

физической культурой, чтобы организму было откуда брать ресурсы. Таким образом, следует выполнять исключительно те упражнения, которые не навредят и делать это необходимо с вниманием и аккуратностью, а на парах по физической культуре и спорту следует довериться преподавателю и рассказать ему о противопоказаниях и проблемах со здоровьем, если они имеются.

В подтверждение вышенаписанного следует сказать, что физические упражнения оказывают расслабляющий эффект и если студент занимается спортом регулярно, посещая все пары, то это имеет накопительный эффект и оказывает долгосрочную стрессоустойчивость организма. Также физическая активность повышает количество эндорфинов и серотонина, что благоприятно сказывается на эмоциональном фоне. Часто у студентов бывает синдром хронической усталости, депрессивные и напряженные состояния и для борьбы с ними также подходит физическая культура, которая помогает снять психологическое и физическое напряжение, придает силы и энергию. Существует множество физических упражнений, которые способны помочь в борьбе со стрессовыми ситуациями и для каждого они индивидуальны.

Для студентов будет вполне достаточно посещать занятия физической культурой и спортом, чтобы держать в балансе свое ментальное и физическое здоровье. Однако можно дополнительно заниматься бегом, ходить в тренажерный зал, изучать йогу, плавать, кататься на велосипеде, много ходить, делать зарядку, играть в спортивные игры и другое. У каждого человека свой уровень напряженности и свои наиболее эффективные и подходящие физические упражнения, которые помогают прийти в норму. Тем не менее, особо следует отметить, что благоприятное влияние физической активности на настроение и снятие стресса научно доказано, особенно если заниматься этим регулярно. Следовательно здоровый образ жизни и физическая культура помогут студентам в борьбе с таким недугом как стресс, а учебные занятия физической культурой и спортом, соответственно, являются отличной площадкой для реализации этого.

В статье было проанализировано влияние того, как физическая культура способна помочь студентам в борьбе со стрессовыми ситуациями. Таким образом, было выяснено, что регулярные занятия физическими упражнениями на парах или в свободное от учебы время способны помочь студенту преодолеть стресс. Следовательно, при помощи упражнений студенты будут находиться в здоровом состоянии духа и тела. Также необходимо указать, что физическая культура не только способствует борьбе с уже возникшим и отягощающим жизнь стрессом, но и предотвращает появление нового. Такие упражнения, как бег, аэробика, йога, плавание, посещение спортзала или же занятие физической культурой и спортом на соответствующих парах снимают нервное напряжение, помогают получить физическую и эмоциональную разрядку. С помощью этих и других упражнений организм сосредотачивается на своих проблемах, выталкивает негатив и позволяет человеку расслабиться.

В зависимости от организма студента и его особенностей адекватные способы физической разгрузки помогут ему держать себя в эмоциональном и физическом порядке и быть готовым заниматься учебой и любимыми делами без преград. Таким образом, физическая культура как способ борьбы со стрессом является эффективным и естественным инструментом, который доступен для студентов в процессе получения образования.

Список литературы

1. *Евсеев Ю.И.* Физическая культура: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 383 с.
2. *Селье Г.* Стресс без дистресса / пер. с англ.; общ. ред. Е.М. Крепса. – М.: Прогресс, 1982. – 124 с.

3. *Солдатов Д.В.* Психическое напряжение студентов в условиях профессионального образования / Д.В. Солдатов, И.А. Ахметшина, Е.А. Петрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. - №74-1. – С. 237-240.

4. *Степанова Е.В.* Физические нагрузки как средство повышения стрессоустойчивости // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. - №2-5.

ОСНОВНАЯ РОЛЬ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Дакаев Абдал-Самад Адалхалимович

студент

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

г. Грозный

Астамирова Хеда Хамитовна

старший преподаватель кафедры экономики и управления в образовании

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

г. Грозный

Аннотация. Актуальность исследования заключается в том, что в современной образовательной системе, требования к преподавателям значительно поменялись, и этот период можно назвать «переходным» для многих регионов, в плане перехода пассивного метода преподавания к активному и интерактивному. В современном развитом мире, до сих пор есть преподаватели, которые неправильно выполняют свою работу, из-за чего у ученика формируется не правильное мировоззрение. В данной статье раскрываются основные проблемы преподавателя в обучении, а также методы правильного обучения и вопрос о том, в чём заключается роль преподавателя в образовательном процессе.

Ключевые слова: педагог, образование, образовательный процесс, институт повышения квалификации, мотивация, толерантность, квалификация.

Учитель, преподаватель, воспитатель – это профессии, суть которых не заключается исключительно в умении передавать определенную информацию подопечным. Представитель данных профессий должны представлять собой своего рода образ, в котором заключены природная предрасположенность к профессии учителя, любовь к своей работе, воспитанность, толерантность, вежливость, а также все черты «правильного человека».

Учитель, всегда был не только источником информации, не просто человеком, который представлял какое-то готовое знание. Учитель всегда должен был мотивировать ученика, создать для ученика более комфортные условия для приобретения им ЗУН (знания, умения, навыки), стать хорошим резонатором, который поддерживает ребенка.

Рассмотрим основные проблемы преподавателя в обучении ученика. Различают несколько основных проблем преподавателя в процессе обучения:

1. Личностные качества педагога (не вовлеченность), т.е. преподавателю важна только заработная плата, его не интересуют такие вопросы как: «Чему научился ученик? Что ему даётся с трудом? Как ему помочь? И какие ему нужны навыки чтобы в будущем достичь чего-либо?»

2. Проявление грубости со стороны преподавателя. Педагог независимо профессионал он или же новичок, не должен кричать на ученика, давить на него, проявлять давления. Это может быть не только физически, но и психологически. Например, смотря гневно на ребенка педагог может вызвать негативные ощущения и негативные эмоции.

3. Унижение ребенка. Не квалифицированный педагог будет давить на ребенка и унижать его говоря, что у него ничего не получится, он ничего не добьется в жизни, и что он не на что не способен. Этими методами обучения, преподаватель обрезает крылья ученика, у него пропадает желание, у него пропадает стимул учиться или вообще чего-то добиваться. Он будет просто бояться делиться тем, что он думает.

4. Не замечать таланты ученика (зависть). Когда ученик достигает чего-то. Например, выигрывает в олимпиаде или хорошо сдает экзамены, то есть, такие преподаватели, которые могут позавидовать этим ученикам, из-за того, что этот преподаватель в свое время не сумел достичь того, чего достиг его ученик. Преподаватель не будет замечать таких учеников. Именно из-за этого ученик будет считать себя не признанным, и со временем у него появятся негативные мысли о педагоге.

Образовательный процесс – представляет собой взаимодействие учащихся и педагогов, направленное на достижение образовательных задач, обучение и воспитание школьников. Школа реализует образовательные программы трех степеней: начального, основного общего и среднего общего образования.

Цель любого преподавателя в образовательном процессе заключается, в том, чтобы он сумел довести до ученика те знания, которые не обходимо понадобятся ему в будущем. Нужно развивать мировоззрение ученика, обучать его новыми знаниями и развивать у него интерес к жизни, чтобы в будущем не сидел на шее у родителей.

Для профессионального педагога не должна составить труда, подобная проблема. Так как у нас, в отличии от преподавателей 80-х годов XX века, есть современные технологии (интерактивная доска, компьютеры, интернет) и каждый предмет усовершенствуется.

Например, на предмете физики и химии можно экспериментировать в точности как написано на книгах, так же и по другим предметам тоже т.е можно получать знания любыми способами, нужно только захотеть, а, чтобы у ученика развивать эти качества, нужен преподаватель.

Преподаватель – это человек, который как мотивирует своего ученика, так и отталкивает его от этой учебы.

В современном мире существуют «Институт повышения квалификации». Это образовательное учреждение, работа которой направлена на переподготовку работников отрасли и региона, на удовлетворение потребностей личности, или повышение квалификации коллектива, на проведение научных исследований, оказание консультативной и методической помощи.

Институт повышения квалификации – это учреждение, в котором повышают квалификацию преподавателей, а также в котором можно переквалифицировать свой предмет. В Институте повышения квалификации преподавать может улучшить свои знания, а также узнать много нового. Например, как оказать первую помощь, если ученику или его студенту станет плохо, или же пользоваться современными технологиями (компьютер, планшет, телефон, интернет).

Преподаватели должны пройти институт повышения квалификации раз в год, раз в три года, или один раз в пять лет (смотря на профессию преподавателя). Чтобы что-то узнать, нужно этому научиться, приобретать знания, умения и навыки, и именно в этом преподаватель должен помогать своему ученику. Например, в психологии

преподаватель обучает студентов поясняя им о развитии психики, и психологической деятельности личности или групп людей. Квалифицированный и опытный преподаватель будет обучать только самому необходимому (характер людей, типы личности, методы психологии).

У каждого народа есть свой определенный язык, не похожий на других, и в каждой школе введен предмет, в котором обучается родной язык каждого народа. Преподаватель, который обучает родному языку оставляет за собой очень много нужных знаний и умений, которые действительно понадобятся в будущем, сделают его более цивилизованным и развитым, он будет знать историю своего народа от «А» до «Я», знания о культуре этого народа, их традициям и даже религии.

Есть такое выражение как «Учитель создаёт нацию». Учитель действительно создаёт нацию! Эта цитата означает что те, знания, которые преподаватель формирует у ученика (а особенно знания в школе, которые он запоминает на всю жизнь), показывают какой это человек, по его поведению, культуре, манерам, а самое главное по его знаниям.

Исходя из этого можно сказать, что преподаватель влияет на ученика, на образовательный процесс и даже на создание нации.

Список литературы

1. *Барболин М.П.* Методология развития и образования человека. – СПб.: Петрополис, Институт образования взрослых РАО, 2018. – 396 с.
2. *Бакланова Т.И.* Этнокультурная педагогика. Проблемы русского этнокультурного и этнохудожественного образования. – Саратов: Вузовское образование, 2016. – 155 с.
3. *Ефимова А.В.* Арт-терапия для дошкольного образования для детей 2-4 лет: учеб. пособие. – М.: Ай Пи Ар Медиа, 2021. – 97 с.
4. *Мотова И.В.* Личность педагога в процессе инновационного развития российского образования / И.В. Мотова, А.А. Ахметшина // Лучшие студенческие исследования: сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2021. – С. 210-213.
5. Феномен создания объекта интеллектуальной собственности как критерий креативности инженерного образования: монография / Г.В. Алексеев [и др.]. – Саратов: Вузовское образование, 2016. – 160 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ СТИЛЕЙ ПРИВЯЗАННОСТИ С МОТИВАЦИОННЫМИ ТЕНДЕНЦИЯМИ ПРИ ВЫБОРЕ ПАРТНЕРА У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Дворецкая Полина Анатольевна

студент 3 курса факультета социального управления

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет

имени К.Д. Ушинского»

г. Ярославль

Токарева Валентина Борисовна

старший преподаватель кафедры социальной педагогики

и организации работы с молодежью

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет

имени К.Д. Ушинского»

г. Ярославль

Аннотация. В статье раскрываются понятия привязанности и мотивации как взаимосвязанных компонентов при выборе партнера у молодежи. Выделены стили привязанности, влияющие на выбор партнера у молодежи; раскрыта сущность мотивационных тенденций; проанализированы особенности выбора партнера у молодежи; выявлены особенности соотношения различных стилей привязанности и мотивационных тенденций при выборе партнера у молодежи.

Ключевые слова: привязанность, молодежь, стили привязанности, выбор партнера, мотивационные тенденции.

В настоящее время всё большее внимание психолого-педагогической науки обращается к проблемам изучения межличностных отношений молодежи. Выбор партнера – фундаментальный шаг в развитии зрелой личности. Отсутствие ошибок при выборе партнера приводит к стабильным, романтическим отношениям, что способствует созданию крепкой семьи, которая является основой государства и обеспечивает его социальной стабильностью. Одним из основных элементов при выборе партнера являются стили привязанности, поскольку они определяют характер и течение романтических отношений. В современном мире особое внимание уделяется влиянию мотивационных тенденций и стилей привязанности, так как именно данные факторы имеют ключевое значение в различных аспектах взаимоотношения молодежи.

В современной науке существует множество трактовок понятия «привязанность». Понимание привязанности раскрывается во многих источниках: толковых, психологических словарях, энциклопедиях. Вслед за работами Дж. Боулби, М. Эйнсворт, С. Хейзена и Ф. Шейвера, нами было рассмотрено понятие «привязанность», как прочная эмоциональная связь между двумя людьми, основанная на длительном общении, интенсивных чувствах и желании сохранить эти отношения как близкие с целью поддержания взаимодействия человека с внешним миром [5, с. 135].

В ходе проведения различных исследований были выделены основные стили привязанности, влияющие на романтические отношения между людьми, на их выбор, а именно: надёжный, тревожный, избегающий и боязливый стили. Каждый стиль характеризуется определенными особенностями отношений, показывает как положительные, так и отрицательные моменты:

– надёжный стиль привязанности характеризуется ценностью романтических отношений, их поддержанием без риска потерять личностную автономию и независимость;

– люди с тревожным стилем привязанности имеют низкую самооценку, неуверенность в себе и чувство, что не заслуживают любви. Данный стиль определяется преувеличением достоинств и нивелированием недостатков партнера в близких отношениях, чрезмерной эмоциональностью, а также попыткой получить позитивные оценки окружающих;

– при избегающем стиле привязанности человек имеет высокую самооценку, но, при этом, не доверяет окружающим и имеет к ним негативное отношение, из-за чего возникает страх разочарования, который приводит к избеганию романтических отношений и акцентированию независимости, формирующее защитные реакции;

– боязливый стиль характеризуется принятием себя и ожиданием негативного отношения со стороны окружающих. Отличие данного стиля привязанности наблюдается в отсутствии чувства безопасности, недоверии по отношению к партнеру и защите от ожидаемого отвержения [11, с. 61].

Как и во всех аспектах жизни, в выборе партнера большую роль играют мотивационные тенденции, которые побуждают к деятельности, исходя из потребностей, интересов и мотивов человека. Проанализировав подходы к изучению

мотивационных тенденций, а также особенностей романтических отношений, нам удалось выделить компоненты, наиболее сильно влияющие на особенности выбора партнера: потребность в безопасности; потребность в принадлежности и любви; потребность уважения (почитания); потребность в самоактуализации; мотивация на достижение успеха/избегание неудач [4, с. 479].

Для выявления особенностей выбора партнера у молодёжи, нами были проанализированы работы по механизму выбора партнера через реализацию четырех последовательных, взаимосвязанных процессов. Основываясь на работах А. Рейса, мы выделили основные особенности, влияющие на выбор партнера. К ним относятся установление взаимосвязи, которое определяется легкостью общения двух людей, их чувством комфорта в обществе друг друга; ощущение взаимосвязи с другим человеком, которое приводит к чувству доверия и уверенности; формирование взаимной зависимости, благодаря которой постепенно у мужчины и женщины вырабатывается система взаимосвязанных привычек, появляется чувство необходимости друг другу; удовлетворение основных потребностей личности, которыми, по мнению А. Рейса, являются потребности в любви, доверии, стимуляции кем-либо ее амбиций [9, с. 180].

В связи с этим, целью нашей работы является выявление особенностей мотивационных тенденций, обуславливающих определенные стили привязанности при выборе партнера у молодежи.

Для достижения поставленной цели нами были использованы следующие методики: методика диагностики степени удовлетворенности потребностей (тест «Пирамида Маслоу») автора А. Маслоу; опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН) автора А.А. Реана; методика «Мульти-опросник измерения романтической привязанности у взрослых – MIMARA» авторов К. Бреннан и Ф. Шейвер (адаптация Т.Л. Крюковой, О.А. Екимчик (2009).

В нашем исследовании приняли участие студенты Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского в количестве сорока человек в возрасте от восемнадцати до двадцати четырех лет.

Исходя из результатов исследования были выявлены взаимосвязи между показателями у студентов ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». Существует прямая взаимосвязь между показателями потребность в принадлежности, востребованности и амбивалентность ($r = 0,332$, $p=0,037$). Данная взаимосвязь говорит о том, что стремление человека взаимодействовать с обществом, чувство принадлежности и необходимость быть востребованным, одобренным обществом являются основополагающими для появления переживания, испытываемое человеком, сознание которого смущают противоположные чувства к тому же объекту, так как он создает вокруг себя большое количество социальных контактов, чья роль в жизни индивида неоднозначна. Однополярность же чувств (только положительные или только отрицательные) интерпретируется скорее как проявление идеализации или обесценивания.

Также данная взаимосвязь может говорить о наличии противоречивых чувств у партнеров, когда в паре присутствует ревность, страсть, где любовь переплетается с ненавистью, постоянные уходы и возвращения поочередно одного из партнеров, вместе с этим нежелание расставаться и выходить из отношений. Данный феномен может объяснять как раз наличием чувства принадлежности к группе, когда присутствие партнера в жизни означает присущность к микросообществу, в котором молодой человек может проявить себя, рассказать о переживаниях, получить сочувствие, в этой связи выход из данных отношений навсегда будет связан с отсутствием принятия в определенном кругу, а, следовательно, потребность быть признанным не будет

удовлетворена. Данная взаимосвязь может быть подпитана современным медиа пространством, которая заставляет молодежь «бежать от реальности».

По итогам исследования установлена прямая взаимосвязь между показателями потребность в самореализации и мотивация достижения успеха ($r = 0,339$, $p = 0,032$). Мотивы деятельности, связанные со стремлением личности к успешности становятся необходимым условием достижения самореализации. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что стремление человека к наиболее полному использованию своих знаний, способностей и умений для самоутверждения и самореализации напрямую зависит от стимула к достижению поставленных целей, личному и профессиональному росту.

Показатели потребность в безопасности, надежности и потребность в чувстве собственного достоинства ($r = 0,325$, $p = 0,041$) имеют прямую взаимосвязь. Чем выше стремление и желание человека находиться в стабильном и безопасном положении, тем выше осознание личностью собственной значимости и соблюдения определенной этики поведения, базирующейся на самооценке. Это объясняется тем, что чем выше самооценка, тем безопаснее человек себя ощущает, а это может носить негативный аспект, в том плане, что наличие завышенной самооценки и желанием быть в безопасности зачастую может не учитывать интересов и потребностей других людей, проявляясь в негативных признаках поведения, а именно: надменность, высокомерие, навязывание своего мнения, превалирование собственного Я.

У студентов ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» существует прямая взаимосвязь между показателями мотивация достижение успеха и самоподдержка ($r = 0,316$, $p = 0,047$). Чем выше способность полагаться на самого себя, тем выше стимул к достижению поставленных целей, личному и профессиональному росту, так как самомотивация – это самоподдержка своей работоспособности на пути к достижению цели.

Еще одними показателями с выявленной прямой взаимосвязью у студентов являются ревность / страх одиночества и срастание с партнером ($r = 0,456$, $p = 0,003$). Это связано с тем, что ревность — это разновидность эмоционального слияния. В самых крайних своих проявлениях ревность является признаком нетерпимости в отношении границ и отделенности от тех, кого человек любит.

Показатели потребность в безопасности и надежности и мотивация достижения успеха ($r = -0,394$, $p = 0,012$) имеют обратную взаимосвязь. Это может свидетельствовать о том, что испытуемые, для которых первостепенным является потребность в безопасности и надежности, избегают стресса и стремятся к стабильности. Большие поставленные цели заставляют их выходить из зоны комфорта, зоны гарантий, четких правил и стабильности, что приводит к низкой мотивации на достижение успеха. Поэтому чем выше стремление и желание человека находиться в стабильном и безопасном положении, тем ниже стимул к достижению поставленных целей, личному и профессиональному росту.

Также по итогам исследования проявляется обратная взаимосвязь между показателями потребность в безопасности и надежности и самоподдержка ($r = -0,446$, $p = 0,004$). Мы можем объяснить данную взаимосвязь тем, что потребность в безопасности – это также и потребность в помощи, надежда на то, что кто-то предоставит человеку эту безопасность, что при необходимости ему будет оказана помощь. Исходя из этого можно предположить, что человек, принимая определенные решения, опирается не на самого себя, а на других людей.

Анализ полученных результатов по итогам исследования студентов выявил, что такой показатель как доверие/уверенность коррелирует с двумя показателями – ревность / страх одиночества ($r = -0,330$, $p = 0,038$), срастание с партнером ($r = -0,339$, $p = 0,032$) и имеет обратную взаимосвязь. Доверие само по себе противоположно ревности. Ревность

– негативно окрашенное чувство в межличностных отношениях, которое возникает при недостатке внимания, любви, уважения или симпатии от любимого или очень уважаемого человека [7, с. 29]. Доверие – это устойчивое ощущение безопасности, уверенности в другом человеке и в самом себе [3, с. 188]. Это может свидетельствовать о том, что чем выше уверенность и доверие по отношению к людям, к их поступкам и мыслям, тем ниже срастание с партнером, чувство собственности, усиленное эгоизмом, неуверенность в себе, страх одиночества, боязнь серьезных перемен.

Обратная взаимосвязь проявляется и между показателями самоподдержка и доверие/уверенность ($r = -0,543$, $p = 0,001$). Чем выше способность полагаться на самого себя, принятие всех своих недостатков, а также возможность правильно действовать с их учётом, тем ниже уверенность и доверие по отношению к людям, к их поступкам и мыслям. Мы предполагаем, что данная взаимосвязь возникает благодаря привычке полагаться на самого себя, не перекладывая ответственность за свои поступки и решения на других людей. В данном случае, человек уверен, что может со всем справиться сам лучше, чем если бы это делали другие.

Также выявлено, что у студентов имеется обратная взаимосвязь между показателями стремление к сближению и амбивалентность ($r = -0,428$, $p = 0,006$). Когда человек находится в близком романтических отношениях, он идеализирует партнера, считает, что у него нет недостатков. Поэтому чем выше стремление иметь близкие эмоциональные отношения, тем ниже переживание, вызванное двойственностью чувствами по отношению к другому человеку.

В ходе данного исследования были выявлены взаимосвязи между компонентами фрустрация, ревность / страх одиночества и срастание с партнером. Каждый из компонентов взаимосвязан между собой, образуя некую психологическую структуру, из которой следует, что при изменении одного из компонентов трансформируются другие.

На основании проведенного эмпирического исследования можно сделать вывод о том, что психологические аспекты проблемы привязанности являются актуальной темой для исследования. Проведенное исследование способствует выявлению психологической сущности представлений современной молодежи о выборе партнера, более глубокому пониманию типологических особенностей привязанности. Результаты полученных взаимосвязей могут быть использованы для создания примерных рекомендаций в психологическом консультировании, которые помогут глубже изучить проблему близких отношений между мужчиной и женщиной в возрастных рамках от восемнадцати до двадцати четырех лет (юношеский возраст) с учетом их типологических особенностей привязанности и в последующем проработать на практике данные вопросы.

В данной работе рассматривается лишь один из аспектов проблемы. исследования в этом направлении могут быть продолжены. Это может быть изучение не только соотношения различных стилей привязанности и мотивационных тенденций, но и исследование мотивов выбора партнера у молодежи; установки, влияющие на выбор партнера у современной молодёжи.

Список литературы

1. *Барина Н.В.* Гражданский брак: почему его выбирает современная молодежь // Проблемы современной науки и образования. – 2017. - №3. – С. 85-88.
2. *Екатериненко А.О.* Психологическое исследование эмоциональной привязанности в паре // Вестник Донецкого педагогического института. – 2018. - №2. – С. 104-109.

3. Куркурина М. Доверие к себе у студенческой молодежи. Социальная работа. Социология: VI Междунар. научно-практ. конф. «Университетская наука – 2010» (Мариуполь, 19-21 мая 2010 г.): сб. статей. – Мариуполь: ПГТУ, 2010. – С. 188-193.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.
5. Мецераков Б.Г. Психология. Современный словарь. – СПб.: «Прайм-Евронанк», 2007. – 135 с.
6. Немов Р.С. Основы психологического консультирования: учебник. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 394 с.
7. Фароян Г.Д. Факторы, влияющие на проявления ревности // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. – 2018. - №4. – С. 29-36.
8. Хрисанфова Л.А. Ведущие тенденции развития и мотивационная сфера на примере мужской и женской выборок // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26. - №3. – С. 47-53.
9. Целуйко В.М. Психология современной семьи. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 180 с.
10. Юнель С.А. Личностные особенности студентов, детерминирующие выбор брачного партнера / С.А. Юнель, И.Б. Балюкова, А.С. Сушко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. - №2.
11. Bartholomew K. Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. Journal of Personality and Social Psychology. – 1991. – Vol. 61. – P. 226-244.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТСКОЙ БИБЛИОТЕКИ И ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Домоевская Марина Сергеевна

*магистрант I курса института психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
г. Барнаул*

Утробина Татьяна Георгиевна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры дошкольного
и дополнительного образования
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
г. Барнаул*

Аннотация. Статья посвящена определению основания взаимодействия дошкольных образовательных организаций и детской библиотеки в процессе реализации проектной деятельности. Представлена модель квалификационных характеристик проектов, которая устанавливает интегративные основания проектной деятельности библиотеки с возможными вариантами социальных институтов и неопределенной широкой целевой аудиторией.

Ключевые слова: образование, культура, дополнительное образование, проектная деятельность, детская библиотека, дошкольная образовательная организация.

На современном этапе развития общества проектная деятельность является одним из эффективных способов достижения цели в любой сфере человеческой жизни, в том числе и в сфере образования, и в сфере культуры. Включение дошкольного образования

в вертикаль образовательной парадигмы, выдвижение таких национальных проектов, как «Образование» и «Культура», позволяющие устанавливать векторные и интегративные связи разных уровней образовательной и воспитательной системы, различных социальных институтов формируют современные актуальные формы работы, такие, например, как проектная деятельность. Анализ самого понятия «проектная деятельность» дает возможность установить варианты реализации такой работы [1]. Тем более ценен опыт интеграции на уровне оснований деятельности и на уровне различных социальных учреждений, в частности, библиотек и дошкольных образовательных организаций.

На основе вышеизложенного, нами была сформулирована проблема исследования, которая заключается в оценке продуктивности взаимодействия между детской библиотекой и дошкольной образовательной организацией как социальных институтов в процессе осуществления проектной деятельности. Для решения данной проблемы необходимо установить, условия и основания продуктивного взаимодействия детской библиотеки с дошкольными образовательными организациями в результате проектной деятельности. Опытно-экспериментальной базой исследования является Алтайская краевая детская библиотека им. Н.К. Крупской и Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение центр развития ребенка – «Детский сад №193» г. Барнаула.

Анализ специфики проектной деятельности Алтайской краевой детской библиотеки имени Н.К. Крупской (далее – АКДБ) показал, что детская библиотека, отвечая на вызов современной действительности, является привлекательным местом для общения, культурного проведения досуга юных пользователей, их творческой самореализации. Определяя Алтайскую краевую детскую библиотеку им. Н.К. Крупской как культурно-просветительский центр, можно констатировать появление в ее работе новых перспективных форм культурно-просветительских мероприятий и нетрадиционных видов дополнительных услуг, что, в свою очередь, способствуют продвижению к читателям информационных ресурсов, формированию положительного имиджа библиотеки и привлечению новых пользователей.

На основании детального анализа проектов Алтайской краевой детской библиотеки им. Н.К. Крупской мы видим, что проектная деятельность имеет дальнейшие перспективы развития, как самостоятельно, так и во взаимодействии с социальными партнерами. Следует отметить, что проекты АКДБ по целевой аудитории являются фронтальными, то есть перспективы взаимодействия с дошкольными образовательными организациями могут быть намечены именно в проведении проектов с четко установленной целевой аудиторией, как в возрастном плане, так и в плане подготовленности к проектной деятельности участников разрабатываемого проекта.

Представленная модель квалификационных характеристик устанавливает интегративные основания проектной деятельности библиотеки с возможными вариантами социальных институтов и неопределенной широкой целевой аудиторией. Показанные в модели проекты методом свободной выборки взаимозаменяемы другими проектами АКДБ, что свидетельствует об интеграции в рамках проектной деятельности в целом, а также возможно свободное моделирование объема и приоритетных квалификационных характеристик. На основе существующих и реализуемых АКДБ проектов можно установить дисбаланс относительно прерогативы долгосрочных проектов над среднесрочными и краткосрочными, а также ориентация на довольно широкую аудиторию – фронтальную численность.



Рисунок 1. – Модель классификационных характеристик проектов АКБД

Можно предположить, что для гармонизации классификационных характеристик необходима реализация новых проектов, актуализирующих среднесрочную или краткосрочную характеристику, а также для установления более прочных отношений с дошкольными образовательными организациями установку на дифференцированную направленную целевую аудиторию – детей, посещающих дошкольные образовательные организации, но требующие индивидуализации образовательной траектории в плане, например, обучения чтению.

В рамках социального партнерства Алтайской краевой детской библиотеки им. Н.К. Крупской и дошкольного образовательного учреждения мы хотим предложить проект «Я научу тебя читать», целью которого является разработка программы по обучению чтению детей в возрасте от 3 до 7 лет. Проект «Я научу тебя читать» – это среднесрочный информационно-творческий проект направленного характера, участниками которого будут дети от 3 до 7 лет, их родители, воспитатели детского сада, а также сотрудники библиотеки.

Помимо этого, в реализации проекта, как социальный партнер и соорганизатор проекта примет участие Центр добровольчества Алтайского государственного педагогического университета (далее – АлтГПУ). Предполагаемый результат проекта – создание конкурентноспособного продукта, который сможет стать хорошим помощником воспитателей и родителей во время обучения детей чтению; установление тесного сотрудничества между библиотекой, педагогами и детьми и их родителями.

В ходе реализации на подготовительном этапе проекта будет заключен договор совместной деятельности, составлен план его реализации, будут разработаны и проведены анкета для родителей «Место книги в нашей семье» и беседа-опрос с детьми «Моя любимая книжка», проведена диагностика по образовательной области «Художественно-эстетическое развитие», план мероприятий. На практическом этапе будут проведены консультации для родителей, а также организация совместного похода в библиотеку. Для детей – проведение мероприятий. На заключительном этапе будет повторное анкетирование родителей и беседа – опрос и диагностирование детей по проблеме проекта, а также будет произведено оформление результатов проекта.



Рисунок 2. – Модель интегрирования классификационных характеристик новых возможных проектов АКДБ

На рисунке 2 представлен вариант вероятностной реализации проекта «Я научу тебя читать» в интеграции проектной деятельности АКДБ, дошкольной образовательной организации и Центра добровольчества АлтГПУ. Основаниями такого взаимодействия являются доминантные компоненты: со стороны АКДБ – объект (чтение), материал (книги) и, вариативно, место реализации проекта (залы библиотеки или сайт); со стороны дошкольной образовательной организации – целевая аудитория (дети) и, вариативно, место реализации проекта (группы или сайт); со стороны Центра добровольчества АлтГПУ – волонтеры (студенты педагогических профессий, дошкольного образования и дополнительного образования).

Таким образом, анализ современной проектной деятельности Алтайской краевой детской библиотеки позволил нам предложить вариант нового проекта «Я научу тебя читать», обнаруживающий тесное взаимодействие библиотеки, детской образовательной организации и подразделения вуза в процессе проектной деятельности. Практическая значимость исследования состоит в том, что выявлены основания взаимодействия детской библиотеки и дошкольной образовательной организации, что служит основанием для создания и реализации новых проектов.

Список литературы

1. Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 112 с.
2. Мурашко О.Ю. История развития социального партнерства библиотек России // Библиосфера. – 2014. - №2. – С. 67-70.
3. Проектная деятельность в библиотечном формате: как правильно писать заявки на гранты: метод. Рекомендации / Новосиб. гос. обл. науч. б-ка; сост. И.М. Хвостенко; отв. за выпуск С.А. Тарасова. – Новосибирск: Изд-во НГОНБ, 2014. – 62 с.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА УРОВНЕ МАГИСТРАТУРЫ

Дульмухаметова Гульнара Фаридовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет

имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»

г. Казань

***Аннотация.** В статье обосновывается возможность повышения качества обучения иностранным языкам на уровне магистратуры. Анализируются современные требования, предъявляемые к уровню подготовки студентов-магистрантов. Автором отмечается, что согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, иностранный язык является важной составляющей групп компетенций, в частности, универсальных, общепрофессиональных и профессиональных. Подчеркивается статус и роль иностранного языка в профессиональной подготовке, который может приобретать системообразующий характер.*

***Ключевые слова:** компетенция, магистратура, обучение, ФГОС 3++, иностранный язык.*

На сегодняшний день к обучению на уровне магистратуры предъявляются определенные требования в рамках трехуровневой системы образования по подготовке компетентных специалистов. Прежде всего, речь идет о обеспечении углубленной подготовки будущих профессионалов высокого уровня.

Согласно А.В. Леденевой основной особенностью магистерской ступени образования является «гибкость профессиональной подготовки, проявляющаяся в опережающем и оперативном реагировании на запросы современного общества». При этом английскому языку уделяется особое внимание и отводится важная роль в обеспечении данного вида гибкой профессиональной подготовки магистрантов.

Проблеме обучения английскому языку в магистратуре уделяется большое внимание и значение, поэтому английский язык рассматривается как инструмент для решения академических, профессиональных, научно-исследовательских задач. Так, например, магистранты нашего университета принимают участие в различных научных конференциях, методических семинарах, форумах с выступлениями на английском языке. Данный вид деятельности позволяет раскрыть свои способности по владению и восприятию иноязычной речи, обмениваться опытом, расширять свой кругозор знаний, при проведении исследования выделять главное и второстепенное. Следовательно, более подробно рассматриваются вопросы формирования учебно- и научно-исследовательской компетенции магистрантов. В связи с этим организации методического обеспечения английскому языку студентов магистратуры в рамках требований ФГОС 3++ уделяется большое внимание, а также уделяется особое внимание и большой интерес информационно-коммуникационным технологиям [2].

Основные дисциплины программы магистратуры, разработанные кафедрой иностранных языков и перевода, направлены на обучение инновационным методам преподавания иностранных языков, информационным технологиям в образовательной деятельности, теории и практике межкультурной коммуникации, теории и практике публичной речи на иностранном языке. В рамках освоения программы магистратуры выпускники могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих основных типов – педагогическая, научно-исследовательская и

организационно-управленческая [6]. К результатам освоения программы магистратуры включают определенные требования, а именно комплекс универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК).

Среди универсальных компетенций выпускника магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» по программе «Теория и методика преподавания иностранных языков» выделяют такие группы УК как, коммуникация (УК-4) и межкультурное взаимодействие (УК-5), которые предполагают способность магистра современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия, а также способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия.

Что касается общепрофессиональных компетенций, в частности, будущий магистр педагогического образования должен выстраивать свою профессиональную деятельность в соответствии с индивидуальными и групповыми технологиями обучения и воспитания (ОПК-3), а также определять цель и задачи проектирования педагогической деятельности; разрабатывать педагогический проект для решения заданной педагогической проблемы на основе современных научных знаний и материалов педагогических исследований (ОПК-8) [4; 5].

Согласно исследователям (Е.Е. Ефремова, Н.А. Мартынова) иностранный язык является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки специалистов [3]. Для реализации поставленных целей при обучении иностранным языкам на уровне магистратуры, в нашем университете проводятся научные форумы, международные конференции, методические семинары. Например, студенты магистратуры нашего университета принимают ежегодное участие в Международной научно-практической конференции «Проблемы теории и методики профессионального лингвистического образования», где основной целью конференции является распространение и обмен знаниями о процессах, актуальных для современной лингвистики и методики преподавания иностранных языков.

Данная конференция объединяет учёных и специалистов со всего мира. Объединяет не только в профессиональном плане, но более широком – культурном и социальном. В этом большое значение традиционной конференции КИУ, которая организуется факультетом лингвистики и межкультурной коммуникации. И сегодня оно только возрастает. Студенты магистранты представляют научные доклады на пленарном заседании. Доклады отличает научная глубина, разнообразие и масштаб исследований. Конференция продолжает прекрасную традицию объединения ученых из разных стран, аккумуляции научного знания, обмена опытом и взаимного культурного обогащения – как в вузе, так и вне его, результаты конференции выходят далеко за пределы вузовских стен и меняют картину мира к лучшему.

Опыт преподавания в магистратуре позволяют выделить у магистрантов как субъектов образовательного процесса основные характеристики, а именно:

- в магистратуре студенческая зрелость, от 21 года, это возраст, когда личность определяет свой профессиональный путь, стремится к достижению карьерного роста;
- большая часть магистрантов имеют определенный профессиональный опыт (работают в колледже по специальности параллельно с учебой);
- у магистрантов присутствует высокий уровень мотивации к получению знаний, стремление решать профессиональные, личностные вопросы, стремление добиваться поставленных целей;
- основные потребности у студентов магистрантов могут быть выражены в необходимости использовать необходимые ЗУН (знания, умения и навыки) как в

практической, так и в научно-исследовательской деятельности (проведение эксперимента по теме магистерской диссертации, подтверждение поставленной гипотезы, решение необходимых задач, достижение целей).

Следует отметить, что в магистратуре предлагается более высокий уровень сложности учебного материала и предполагается более высокий уровень владения языком. По программе магистратуры читаются следующие дисциплины, как Иностранный язык в профессиональной деятельности, Деловой иностранный язык, Практикум по методике обучения рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности на иностранном языке, Практикум по культуре речевого общения на иностранном языке, Методика обучения иностранным языкам и т.д. Все дисциплины интересны для магистрантов, с большим интересом посещают практические занятия, выполняют креативные задания, защищают свои проекты, решают практические задачи.

Отметим, что методическая проблема обучения иностранному языку – это проблема реализации целостного подхода к созданию самого курса обучения [1].

Таким образом, исходя из всего вышеизложенного материала, отметим, что важный акцент и внимание в обучении иностранному языку на уровне магистратуры должен быть сделан на развитие универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, креативное мышление, способность к саморазвитию и самоорганизации, умение находить способы решения проблемных задач и выстраивать определенную стратегию действий, умение использовать иностранный язык.

Список литературы

1. *Дульмухаметова Г.Ф.* Обучение студентов иностранному языку с использованием компетентностного подхода // Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества: Материалы VII международной научно-практической конференции; Составитель Е.Е. Новгородова, науч. редакторы А.В. Фахрутдинова [и др.]. – Казань, 2020. С. 28-31.
2. *Дульмухаметова Г.Ф.* Применение средств педагогического дизайна при проектировании электронной обучающей среды учебного курса «Английский язык» // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2021. - №6 (78). – С. 59-63.
3. *Ефремова Е.Е.* Изменение языка в эпоху глобализации. Английский язык как субъект глобализации / Е.Е. Ефимова, Н.А. Мартынова // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы современной филологии: межвузовский сборник статей. – Киров, 2012.
4. *Леденева А.В.* Профессионально-квалификационный портрет магистранта // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2015. - №7-10. – С. 78-81.
5. *Назаренко Т.Ю.* Основные принципы обучения иностранному языку по направлению магистратуры в свете новых образовательных стандартов // Гуманитарные научные исследования. – 2015. - №1. – Ч. 1 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://human.snauka.ru/2015/01/9257> (дата обращения: 28.04.2022).
6. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования с учетом профессиональных стандартов (3++) по направлениям магистратуры (ФГОС ВО (3++) по направлениям магистратуры), 2017 [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://fgosvo.ru/fgosvo/150/152/50>.
7. *Халеева И.И.* Семантика устойчивого развития как основа лингвистического образования в РФ и СНГ // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2014. - №12 (689). – С. 9-14.
7. *Koryakovtseva N.F.* The Use of New Technologies in Language Education and Learner Autonomy // // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2014. - №3 (689). – С. 40-47.

РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ

Дьяконова Екатерина Алексеевна

*студентка 4 курса факультета среднего профессионального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева»
г. Саранск*

Мартынова Наталья Владимировна

*преподаватель факультета среднего профессионального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева»
г. Саранск*

Аннотация. *Статья посвящена проблеме формирования изобразительного творчества в процессе нетрадиционных техник рисования. Анализируются современные подходы развития изобразительной деятельности детей дошкольного возраста. Данная работа раскрывает особенности формирования изобразительного творчества у старших дошкольников, а также образовательный потенциал нетрадиционных техник рисования в формировании данных представлений.*

Ключевые слова: *изобразительное творчество, старший дошкольный возраст, нетрадиционные техники рисования, высшие психические функции.*

В современном обществе нетрадиционные техники рисования все чаще используются для развития творческих способностей в детских садах. Нетрадиционные техники рисования – это главное в эстетическом воспитании, способ создания новых, оригинальных произведений искусства, в которых все гармонично: цвет, линии и сюжет. Это прекрасная возможность для детей думать, пробовать, искать и экспериментировать. И самое главное – это выразить себя. Изобразительная деятельность занимает особое место в развитии творческих способностей. Развитие творческого потенциала личности предполагает ее участие в творческом процессе, что приводит к возникновению психических новообразований (неоднозначность мышления, произвольность психических процессов отражения и самоконтроля), и в результате личность переходит на более высокую ступень развития.

И как писал В.А. Сухомлинский: «Истоки способностей и дарования детей – на кончиках пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие нити – ручейки, которые питают источник творческой мысли». Образно говоря, от пальца отходит тончайшая нить – ручей, питающий источник творческой мысли». Другими словами, чем больше навыков в руках у ребенка, тем он умнее.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования один из принципов развития личности ребенка является полноценная жизнь на всех этапах детства, обогащение развития ребенка, а одной из основных задач, которые необходимо решить, является развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка [2].

Проблема формирования изобразительной деятельности детей дошкольного возраста была изучена исследователями Т.С. Комаровой, Н.П. Саккулиной и другими. Они отмечали, что детское изобразительное творчество является средством развития волевых, интеллектуальных и эстетических качеств ребенка. В процессе

изобразительной деятельности развиваются все психические функции ребенка: мышление, память, воображение, экспрессия, зрительное восприятие.

Изобразительная деятельность – это средство развития творческих способностей детей. Это показало исследование российского психолога Л.С. Выготского. В своей работе он вводит понятие «высшая психическая функция», которое означает приобретение человеком самого себя, присваиваемое индивидами в ходе их социального развития. Среди высших психологических функций он выделяет процесс культурного развития и приобретение средств мышления, одним из которых является рисование картины [1].

Проблемой развития детского изобразительного творчества в свое время занимались А.В. Бакушинский, Д.Б. Богоявленская, А.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, А.В. Рождественская, Я.Т. Шибанова.

Нетрадиционные техники изобразительной деятельности являются одним из средств творческого развития. Большинство нетрадиционных техник связаны с естественными рисунками, то есть изображение может быть получено не в результате использования специальных изобразительных приемов, а в процессе игровых манипуляций, и неизвестно, каким получится изображение в итоге. Нетрадиционные техники способствуют расширению изобразительных возможностей ребенка, реализует накопившийся у него жизненный опыт, ребенок идентифицируется в положительной позиции «творца».

В практике работы дошкольных учреждений программное содержание и методика работы с детьми на занятиях и вне их сосредоточены в основном на развитии визуальных навыков, и мало внимания уделяется обучению навыкам рисования.

Нетрадиционные техники рисования – это способ создания новых, оригинальных работ. При организации работы с использованием нетрадиционных приемов рисования педагоги редко используют коллективные формы проведения занятий. А это приводит к бедности содержания и снижению художественной ценности детских работ. В то же время рациональное сочетание коллективных и индивидуальных форм организации труда, использование нетрадиционных приемов рисования способствует повышению художественного уровня выполняемых детьми работ, развитию творческих способностей, развитию воображения, стимулирует интерес к выполняемой работе. Также неправильно используется возможность интегрированных занятий, что негативно сказывается на формировании личностно значимых мотивов деятельности и снижает интерес к ней.

Дошкольное детство – очень важный период в жизни детей. Каждый ребенок в этом возрасте – маленький исследователь, счастливый и удивленный, открывая для себя незнакомый и удивительный мир вокруг него. Чем разнообразнее деятельность детей, тем успешнее разностороннее развитие ребенка, реализуются первые признаки его потенциальных возможностей и творческих способностей. Именно поэтому одним из самых близких и доступных видов работы с детьми в детском саду является художественная деятельность. Это занятие создает условия для вовлечения ребенка в его творчество, в процессе которого создаются красивые и необычные вещи. Этому следует учить шаг за шагом, от простого к сложному.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 336 с.
2. Федеральным Государственным образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. №1155 [Электронный ресурс]. Режим доступа

ИЗУЧЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЕМОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Егорова Людмила Владимировна

*магистрант 1 курса психолого-педагогического факультета
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет
имени И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары*

Слаутская Елена Владимировна

*доктор психологических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет
имени И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары*

Аннотация. Статья посвящена изучению некоторых особенностей взаимосвязи обучаемости с психическим развитием старших дошкольников. Предлагается краткий теоретический анализ темы и результаты экспериментального изучения обучаемости, зрительного восприятия, мышления и зрительно-моторной координации детей старшей группы МБ ДОУ №117 «Белоснежка» города Чебоксары Чувашской Республики.

Ключевые слова: обучаемость, мышление, зрительное восприятие, зрительно-моторная координация, старший дошкольный возраст.

Вступающие в силу в 1 сентября 2022 года федеральные государственные стандарты начального общего и основного общего образования третьего поколения предполагают применение методик обучения, направленных на формирование гармоничного физического и психического развития детей, обеспечение развития их личностных качеств, необходимых для решения повседневных и нетиповых задач. Данные перемены требуют незначительных, но все же, изменений в подходе к воспитанию и обучению детей дошкольного возраста и их подготовки к школьной программе.

Результативность и успешность ребенка в школьной жизни, особенно на начальном его этапе, способность усвоить новый, местами трудный для него, материал во многом зависит от показателя его обучаемости. Обучаемость предполагает способность человека к целенаправленному освоению знаний с поправкой на его индивидуальные особенности или, по определению Б.Г. Ананьева, «подготовленность психики человека на всем предыдущем отрезке ее формирования к быстрому ее развитию в процессе обучения в строго определенном направлении» [1, с. 67]. Этот термин широко использовался С.Л. Рубинштейном, Г.С. Костюком, Н.А. Менчинской как синоним способности к приобретению новых знаний.

Основными индикаторами обучаемости, по мнению А.К. Марковой, является активность ориентации в новых условиях, настойчивость в достижении поставленной цели, самостоятельное обращение к более трудным задачам, а также готовность принять помощь от другого человека. Е.Н. Кабанова-Меллер, занимаясь вопросом обучаемости и

ее проблематикой, выделила два приоритетных направления: показатели умственного развития ребенка и способы организации его обучения, то есть условия, в которых непосредственно осуществляется обучение. То есть развитие обучаемости и ее высокий уровень обуславливаются зависимостью, как от индивидуальных психологических и умственных характеристик обучающегося, так и от условий взаимодействия его с педагогом [2].

Общеизвестно, что в основе обучаемости лежит уровень развития познавательных процессов (восприятия, мышления, памяти), уровень развития мотивационно-волевой и эмоциональных сфер личности, а также уровень развития компонентов учебной деятельности, когда материал учащимся усваивается до его активного применения.

Восприятие – сложный процесс приема и преобразования сенсорной информации, который, впоследствии, формируется в целостный образ. Учитывая, что значительную часть информации об окружающем нас мире мы получаем с помощью зрения, зрительное восприятие занимает одно из ведущих позиций в системе сенсорно-перцептивных процессов, связывая наш мир с внешним. Способность ребенка к достижению старшего дошкольного возраста различать предметы по форме, величине и цвету, определяя его оттенки, знание свойств предмета / объекта и умение описать и сочетать, иметь представления о параметрах величины, геометрических фигурах, пространстве и времени, свидетельствует о развитом зрительном восприятии. Однако, ситуация не всегда идеальна. Многие дети еще испытывают трудности, например, при поиске предмета при наложении, путают длину с высотой. В дальнейшем у такого ребенка могут возникнуть сложности при обучении. Поэтому так важно, чтобы уровень зрительного восприятия соответствовал возрасту и ребенок мог успешно справиться с поставленными задачами. Занимаясь изучением зрительного восприятия на протяжении многих лет, Б.В. Раушенбах пришел к выводу о существовании ряда особенностей этого процесса, которые необходимо учесть в процессе обучения, одно из которых, зрительное восприятие можно улучшить благодаря регулярным тренировкам.

С самого детства мы решаем задачи, интересные и не очень, достигаем цели, простые и сложные. В этом процессе задействовано мышление. Позволяет дошкольнику решать задачи самому словесно-логическое мышление, которое в этом возрасте развивается на базе наглядно-образного (А.Ф. Говоркова, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская и Н.Н. Поддьякова) [5]. В существующих образовательных условиях развитие мышления дошкольника приобретает особую значимость. Одна из причин появления проблем в обучении связана именно с неспособностью ребенка мыслить продуктивно. Результаты исследовательских работ Л.А. Венгера, Н.Н. Поддьякова, Д.Б. Эльконина, подтверждают необходимость развития мышления детей именно в дошкольном возрасте.

С первого января 2010 года в первых классах введен Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), направленный на создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности. Следовательно, умение внятно, четко говорить и писать являются школьнозначимыми навыками [4]. Зрительно-моторная координация в этом случае является еще одной значимой функциональной составляющей для обучаемости. В среднем и старшем дошкольном возрасте дети активно развивают координацию и мелкую моторику рук. По данным М.И. Кольцовой, под влиянием импульсов от рук совершенствуется речь, а благодаря согласованности действий рук и глаз формируются навыки письма [3]. В этом возрасте задача педагогов и родителей – вовремя выявить и скорректировать недостатки зрительно-моторной координации ребенка. В дальнейшем это повысит эффективность учебной деятельности дошкольника.

В связи с этим существенное внимание в работе с детьми подготовительной группы МБ ДОУ №117 «Белоснежка» г. Чебоксары Чувашской Республики уделялось тому, как «развивать умение учиться». В рамках реализации этого направления была проведена исследовательская работа, направленная на определение уровня и взаимосвязи развития обучаемости с уровнем развития зрительного восприятия, мышления и зрительно моторной координации детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Анализ теоретических источников по изучению обучаемости старших дошкольников.
2. Подбор и реализация методов исследования.
3. Анализ результатов экспериментального изучения взаимосвязи обучаемости старших дошкольников с уровнем развития их зрительного восприятия, мышления, зрительно-моторной координации.

Для подтверждения гипотезы выбраны методы психической диагностики: методика «Сапожки» Н.И. Гуткиной; методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5-7,5 лет М. Безруких; методика «Прогрессивные матрицы Равена»; методика исследования зрительно моторной координации Л. Бендер.

Была проведена психодиагностика детей старшей группы МБ ДОУ №117 «Белоснежка» г. Чебоксары. В исследовании приняли участие 24 дошкольника.

Результаты этого исследования приведены в таблицах 1-4.

Таблица 1

Результаты психодиагностики обучаемости старших дошкольников

Уровень	Результаты, в %
Без ошибок	87,5
1-2 ошибки	4,17
3-4 ошибки	8,33

Таблица 2

Результаты оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5-7,5 лет

Уровень	Результаты, в %
Выше возрастного предела	83,34
В возрастных пределах	8,33
Ниже возрастного предела	8,33

Таблица 3

Результаты психодиагностики мышления старших дошкольников

Уровень	Результаты, в %
Выше возрастного предела	75,0
В возрастных пределах	20,83
Ниже возрастного предела	4,17

Таблица 4

Результаты оценки уровня развития зрительно-моторной координации

Уровень	Результаты, в %
Высокий уровень 12-18 баллов	16,67
Средний уровень 10-11баллов	62,5
Низкий уровень 0-9 балла	20,83

Анализ предварительных результатов психодиагностики показал:

1. У данной группы дошкольников высокий уровень обучаемости (у 87,5% детей), высокий уровень развития мышления (у 95,83% детей) и зрительного восприятия (91,67% детей), показатели находятся в возрастных пределах нормы и выше.

2. Уровень развития зрительно-моторной координации у большинства детей (62,5%) на среднем уровне.

3. Дошкольники с высоким уровнем обучаемости (87,5%) показали: высокий и в пределах возрастной нормы уровень развития мышления (в целом, 95,83% детей) и зрительного восприятия (в целом, 91,67% детей) и более низкие результаты по зрительно-моторной координации – 20,83% детей имеют низкие показатели.

Анализ результатов показал, что у обследованной группы дошкольников, в целом, высокий уровень обучаемости и достаточно высокий уровень развития мышления и зрительного восприятия. Результаты оценки развития зрительно-моторной координации большинства детей показывают уровень средний и ниже среднего.

Таким образом, предварительные результаты исследования позволяют педагогу-психологу образовательной организации подобрать индивидуальные меры коррекционно-развивающего воздействия. Например, развитие мелкой моторики через нетрадиционное использование предметов. Так как развитие мелкой моторики – это своевременное развитие речи, а стимулирующее воздействие функций ведущей руки на деятельность мозга и психику детей отмечается многими учеными и практиками [3].

Для повышения показателя зрительно-моторной координации детей данной группы была разработана обучающая и развивающая программа, направленная на корректировку выявленных недостатков. Планируется, что данная программа в дальнейшем позволит детям более продуктивно и точно справляться с поставленными задачами и повысить уровень психического развития и школьной успеваемости.

Список литературы

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 381 с.
2. *Венгер А.Л.* Психология развития. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 176 с.
3. *Кольцова М.М.* Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М.М. Кольцова, М.С. Рузина. – М.: Изд-во У-Фактория, 2006. – 288 с.
4. *Слаутская Е.В.* Психологическое сопровождение учащихся начальной школы в условиях введения ФГОС НОО. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2013. – 78 с.
5. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. – М.: Педагогика, 1985. – 200 с.

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Емельянова Елизавета Дмитриевна

*студентка 2 курса физико-математического факультета
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Черемисина Александра Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социологии
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы взаимоотношений педагога и обучающихся, их непосредственное взаимодействие между собой в условиях образовательного пространства современной школы. Выделены определенные трудности в отношениях учителя и его учеников, предложены возможные причины возникновения и эффективные способы их преодоления.

Ключевые слова: педагог, обучающийся, взаимоотношения, педагогическое взаимодействие, образовательное пространство, трудности в отношениях.

Роль учителя в наше время, как и раньше, крайне значима для всего общества в целом. Благодаря отчасти именно его профессиональной деятельности мир постоянно совершенствуется, поскольку появляются люди с исключительным умом и мышлением, обучению, воспитанию, становлению которых и способствует учитель. Поэтому в образовательной системе для ее дальнейшего прогрессивного развития очень важен образ педагога. Собственно, от того, как он будет преподавать, и чему будет учить детей, зависит будущее всей нашей страны, где школа – один из главнейших социальных институтов.

Несомненно, практически каждый опытный педагог в начале своего карьерного пути сталкивался с теми или иными трудностями, связанными с их профессиональной деятельностью. Это и неумение организовать правильно свое рабочее время, незнание всех норм и правил общения с учениками, отсутствие терпения и многое другое. Как говорит большинство учителей с огромным стажем преподавания, для преодоления таких сложностей необходимо время, интерес к своему делу и, конечно же, правильная подготовка.

Наиболее актуальной на сегодняшний день проблемой в школе является проблема педагогического взаимодействия, которое должно рассматриваться как эффективное общение учителя и обучающегося [1]. Перед тем как понять, что нужно делать для ее решения, следует для начала раскрыть теоретический аспект данного вопроса.

Воспитание и обучение не может существовать без общения. По мнению большинства исследователей, педагогическое взаимодействие – это необходимое условие чего-либо, в частности профессиональной подготовки будущих учителей (Р.Ш. Царева); эвристического обучения (В.Н. Соколов), личностного саморазвития обучающихся и педагога (Е.Н. Федотова); сотрудничества школьного психолога с родителями ученика (Н.О. Зиновьева); совершенствования учебно-воспитательного процесса (Я.С. Турбовской) и другого.

Тем самым представленный список идей показывает, что педагогическое взаимодействие – это профессиональное общение педагога с учениками в учебное время и в свободное время от него. Эта операция создается содержанием становления и развития личности обучающегося, так как с самого начала получается путем сложения двух форм деятельности, «обучающей, которая помогает передать накопленный человечеством опыт, и обучаемой, направленной на приобретение этого социального опыта обучающимся и его дальнейшее усвоение им» [4, с. 23].

Иначе говоря, педагогическое общение – это суть всего учебно-воспитательного процесса. Оно, главным образом, ориентировано на установление благоприятной психологической атмосферы в классе и на повышение эффективности обучения и взаимоотношений самого педагога и обучающихся.

В современном образовательном процессе существует несколько основных типов педагогического взаимодействия, а именно «ученик – ученик», «педагог – ученик», «педагог – педагог», «педагог – родитель», «класс – класс». Выделенные типы образовательных отношений имеют достаточно сложную структуру и своеобразный характер развития. Поскольку вся окружающая нас действительность претерпевает постоянные изменения в силу ряда причин, связанных с процессом модернизации, и наполняется новыми сведениями и явлениями, то ребенку приходится каким-то образом самому усваивать всю получаемую информацию. Он вынужден вступать в контакт с немалым количеством людей и вести с ними совместную деятельность, а это коммуникативное действие, в свою очередь, постепенно в процессе роста ребенка становится все труднее и труднее.

Сейчас в системе образования, где главную роль играет личность обучающегося, его возможности, интересы и потребности, перед педагогом стоит одна из первостепенных задач – задача создания гуманных и благоприятных отношений с каждым воспитанником. Тем самым, переход от монолога учителя к его диалогу с учениками, от его авторитетной позиции в обучении к социальному равенству статуса педагога и обучающегося, должен осуществляться непосредственно в таких взаимоотношениях, как «педагог – ученик».

Говоря о любых взаимоотношениях в целом, следует отметить, что они зарождаются на базе внутренних и внешних мотивов. К примеру, таких, как справедливость, сострадание к другим, собственные увлечения, проявление любви и заботы к окружающим, общественное мнение, единство взглядов, получение выгоды, страх и другие мотивы. Однако, как только перестают проявляться все эти мотивы, отношения между людьми могут быть приостановлены или даже завершены.

Из всего изложенного нами следует, что социальное взаимодействие, в большинстве случаев, осуществляется посредством общения. Как известно, общение является необходимым средством коммуникативной деятельности, где взаимодействуют двух и более людей, поэтому за эффективность и качество этой операции несут ответственность те, кто в нее вовлечен. То есть, в том случае, если хоть один из участников взаимодействия будет чувствовать какую-то неловкость или неприязнь, то это в скором будущем непосредственно отразится на самих отношениях между ними.

В частности, затрагивая взаимодействие педагога и обучающихся в общеобразовательном учреждении, нельзя не заметить, что довольно часто в ходе обучения возникают определенные трудности, как уже было отмечено, связанные с педагогическим общением и оказывающие серьезное воздействие как на участников образовательных отношений, так и на ход урока вообще.

Наиболее частыми проблемными ситуациями со стороны педагога выступают, так называемые, психологические барьеры, которые подразделяются на:

1. Социальный барьер. Под ним подразумевается чрезмерную демонстрацию своего превосходства личностью другим.

2. Гностический барьер. Он свидетельствует о том, что педагог, когда объясняет тему и взаимодействует с учениками, не приспосабливается к их уровню усвоения и понимания материала.

3. Барьер подражания. В данном случае молодой учитель берет пример со своего коллеги, перенимает его методы и способы преподавания, но не понимает, что невозможно полностью скопировать чужой стиль общения, забывая о своей индивидуальности.

4. Барьер сужения функций общения. Под ним понимается то, что учитель сводит к минимуму свое взаимодействие с обучающимися в силу каких-то причин.

5. Барьер «боязни класса». Это более знакомо молодым учителям, которые только-только пришли работать в образовательное учреждение, когда педагог боится реакции учеников и, возможно, ответственности перед ними.

6. Барьер несовпадения установок. В этом случае, складывается следующая ситуация. Молодой педагог приходит на урок, заранее продумав все так, чтобы классу было интересно, и, соответственно, сам увлечен уроком. На что ученики показывают свое равнодушие и постоянно отвлекаются. Вследствие чего, учитель без опыта начинает злиться и нервничать.

7. Барьер негативной установки на класс. Данная проблема образуется либо за счет мнения других педагогов, либо из-за собственных ошибок при преподавании.

8. Барьер боязни педагогических ошибок. Он показывает боязнь учителя опоздать на урок, неверно рассчитать время на изложение материала и неправильно оценить ответ ученика [2, с. 35].

Все приведенные причины возникающих у педагога трудностей, так или иначе, можно проследить в любой организации, осуществляющей образовательную деятельность, если внимательно понаблюдать за работой самого учителя и ответной реакцией обучающихся на нее, и, если проанализировать их общение и эмоциональное состояние.

Чаще всего особенно молодые педагоги сталкиваются со всевозможными конфликтными ситуациями с учениками в школе. Эти конфликты возникают не сразу, но наносят почти необратимые последствия, отражающиеся на образе учителя со стороны обучающихся, на отношении к нему в дальнейшем и на прогрессивности и эффективности обучения. В современном понимании термин «конфликт» можно охарактеризовать следующими довольно простыми определениями:

- конфликт – это нормальный феномен;
- конфликт – это необязательно плохо;
- конфликт содержит в себе положительные возможности для развития и выживания, выполняя последовательность «конфликт – изменение – адаптация – выживание».

Отсюда следует, что конфликт, являясь стимулом к изменениям, позволяет системе оставаться пластичной и чувствительной к требованиям внешнего воздействия. Конфликт, в силу своих регулируемых и результативных возможностей, есть то, чем можно и надо упорно и долго заниматься [5, с. 70].

Нередки случаи в школе, когда ученики свободно показывают свое неуважение к преподавателю, проявляющееся в перебивании речи учителя, занятии на уроке не тем, чем нужно, оскорбления в сторону педагога и тому подобное. Есть и такие дети, у которых просто нет желания учиться, да и вообще приходить в школу. Со всем этим и не только, каждый учитель должен бороться и стараться всеми способами исправить эти проблемы, создать благоприятные условия в классе.

Значит, для предупреждения появления и возможного выявления наличия психологических барьеров, учителю надо стараться не вступать в конфликт с обучающимися, ему следует адекватно анализировать и оценивать их, предотвращая нежелательные моменты, ведущие к созданию барьеров. Педагогу, как и любому человеку XXI века, стоит обращать свое внимание не только на себя, но и на окружающих людей, нужно научиться смотреть на себя со стороны. Неудивительным будет тот факт, что психологические барьеры в общении – это явление незаметное и личностное, обычно они даже не воспринимаются человеком, но их сразу замечают окружающие. Они могут служить одним из факторов формирования у личности всевозможных комплексов, которые препятствуют ее самовыражению и актуализации относительно социума.

Главным образом, психологические барьеры оказывают существенное влияние на деятельность учителя. Наиболее явно они прослеживаются в том, как педагог относится к тому или иному обучающемуся. А именно отражаются на том, как он в ходе обучения оценивает успеваемость ученика, что говорит о нем при классе, как общается с ним и его родителями. Кроме того, педагоги часто при общении с родителями обучающихся формируют у них обобщенное мнение об отдельных учениках, показывая кто из них «хороший», а кто «плохой» [3, с. 205].

Рассмотрим каждое из выделенных положений по отдельности. Так, под отношением педагога к оцениванию образовательных успехов ученика следует понимать то, что он порой вынужден давать оценку не столько интеллектуальным возможностям ребенка, сколько его социальному статусу, точнее положению его родителей в обществе, а также запросам ученика и его родителей. В свою очередь, руководство образовательной организации требует от учителя высоких показателей результативности обучения, а это в силу нескольких причин, касающихся желания, как самого педагога, так и его учеников, иногда не представляется возможным.

В данном случае многие обучающиеся реагируют на подобное отношение крайне негативно, считая, что им все дозволено. Отчего у них полностью отпадает желание учиться, познавать новое. Они просто не видят смысла стремиться к чему-либо, если знают, что у них в любом случае все будет так, как им хочется. Такое поведение сейчас не редкость, и это большая проблема для любого педагога. Для того, чтобы исправить это, необходимо искать к каждому ученику индивидуальный подход, что и требует нынешняя система образования. Отсюда вытекает другая проблема, реальность такова, что учитель не всегда способен взаимодействовать абсолютно с каждым обучающимся в классе во время урока.

Следующим положением является отношение учителя к каждому ученику или к группе обучающихся. Оно основывается на разделении класса по различным категориям. К примеру, тех, кто отлично учиться и всегда готовит домашнее задание, педагог выделяет из класса, ставя их на первое место в коллективе, а о тех, кто постоянно мешает проведению уроков и имеет низкую успеваемость, учитель говорит, что они портят репутацию всей группы. В соответствии с этим, класс делится по социальным положениям, что сугубо сказывается на всем учебном процессе.

Касательно реакции обучающихся на такое поведение учителя, то в большинстве случаев им приходится просто смириться с тем, какой у них социальный статус и что о них думают их товарищи. Для разрешения этой ситуации, педагог должен понять, что личностное отношение к обучающимся никак не может быть связано с образовательным моментом. Учитель должен внимательно следить за своими действиями.

Общение педагога с воспитанниками – это еще наиболее сложный и запутанный процесс. В ходе коммуникации некоторые учителя показывают либо свою симпатию и предрасположенность, либо недоброжелательность и раздражение. Как следствие, оценка, выставляемая учителем, зависит не от работы обучающегося, а от его характера и темперамента, то есть от него как личности. Тогда как со стороны обучающегося, это воспринимается как несправедливое отношение к себе и своему интеллектуальному труду. Хотя нередко ученики пользуются этим в своих личных целях. И чтобы этого не допустить педагогу необходимо научиться разграничивать эмоциональный и материальный факторы.

Последним положением является влияние мнения учителя на сознание родителей обучающегося. Педагоги склонны обсуждать на родительских собраниях каждого ученика в том или ином контексте. В частности, они говорят родителям о том, кто в классе на кого положительно или отрицательно влияет. Издавна принято считать, что учитель всегда прав, а школа – это наш второй дом. Однако в современных реалиях с

этим можно поспорить. Сейчас родители начали отстаивать свою точку зрения, несмотря на то, правдивая она или нет, и учат этому своих детей. Тем самым, достаточно сильно усложняется деятельность самого педагога, все чаще начали создаваться конфликтные ситуации, которые порой тяжело разрешить только беседой. Поэтому важно, чтобы учитель был готов к любым непредвиденным обстоятельствам, он должен уметь грамотно взаимодействовать со всеми участниками образовательного учреждения.

Обобщив все вышесказанное, можно сделать следующий вывод, что отсутствие взаимопонимания в отношениях между педагогом и обучающимися приводит к осложнению жизни не только ученика, но и учителя, что проявляется в возможных конфликтных ситуациях. Тогда как конфликты показывают низкий уровень профессионализма учителя, в частности это психологические барьеры, неумение общаться с детьми, неправильный выбор средств педагогического общения, отсутствие самоконтроля и тому подобное. Педагогическое взаимодействие между педагогом и учениками – довольно сложный и запутанный, но крайне значимый процесс, который должен осуществляться на высоком уровне с учетом проявления уважения, доброжелательности и внимания, а также сохранения чувства собственного достоинства каждого воспитанника.

На первом месте у учителя в его профессионально-трудовой деятельности должна стоять задача формирования уважительных и доверительных взаимоотношений с обучающимися. Для этого, педагог должен понимать, что его обязанность дать детям достойное образование как фундамент их будущей жизни. Он должен, в первую очередь, знать все возрастные особенности каждого обучающегося, уметь правильно оценивать их работу на уроке и применять индивидуальный подход к каждому из них, а также помнить, что заложенные в школе им самим знания, умения и навыки служат основой становления личности ребенка в последующем. Важно также осознавать, что при общении с учеником ни в коем случае нельзя опираться на то, кем являются его родители, и кто он есть на самом деле. Нужно учитывать интеллектуальные возможности ребенка, его интересы и склонности, стараясь тем самым не травмировать детскую психику и не нарушить его личные границы. Таким образом, педагог будет высоко цениться в обществе, а ученики получат широкую базу для своего успешного самообразования и самовоспитания.

Список литературы

1. *Ахметшина И.А.* Психолого-педагогические основы общения // Психолого-педагогические аспекты социально-коммуникативной деятельности педагога: учебное пособие / И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, О.В. Брекина, С.А. Дюпина, Т.В. Зеленкова, С.А. Озерова, И.Э. Соколовская, Н.А. Филина. – М.: Издательство «Экон-Информ», 2021. – С. 7-26.
2. *Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
3. *Коджастирова Г.М.* Педагогика: учебник для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 711 с.
4. *Кортаева Е.В.* Образовательные технологии в педагогическом взаимодействии: учебное пособие для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 181 с.
5. *Обухов А.С.* Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса: учебник и практикум для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 422 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНАЯ СРЕДА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Еникеева Адель Артуровна

*студентка 4 курса Института педагогики
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет
имени М. Акмуллы»
г. Уфа*

Яннурова Дарья Александровна

*студентка 4 курса Института педагогики
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет
имени М. Акмуллы»
г. Уфа*

Боронилова Ирина Геннадьевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет
имени М. Акмуллы»
г. Уфа*

Аннотация. На сегодняшний день на плечах дошкольных образовательных организаций нашей республики лежит ответственность за психологическую безопасность не только самих дошкольников, но всех членов образовательного процесса. И в особенности на тех дошкольных образовательных организациях, в которых функционирует модель полилингвального образования. В исследовании представлены основные подходы к реализации задачи по обеспечению психологической безопасности среды в дошкольной образовательной организации в условиях полилингвального образования.

Ключевые слова: психология, безопасная среда, дошкольная образовательная организация, дошкольники, полилингвальное образование.

В настоящий момент модель полилингвального образования функционирует в нескольких дошкольных образовательных организациях (далее – ДОО) Республики Башкортостан. Необходимость реализации модели полилингвального образования в детских садах республики обосновывается не только социальной потребностью родительской общественности, но и потребностью самих дошкольников, у которых сформированы предпосылки универсальных учебных действий и компетенций полилингвального образования.

В Республике Башкортостан уделяется большое внимание взаимосвязанному обучению родному и иностранным языкам на основе диалога культур разных национальностей, проживавших или проживающих в России, с русской и мировой культурой. Государственная языковая политика России направлена на сохранение и всестороннее развитие государственного языка, языков народов, населяющих территорию Российской Федерации, свободу выбора и использования языков общения, обучения, о чем свидетельствуют принимаемые решения и нормативно-законодательные акты: статья 68 Конституции Российской Федерации, Закон «О языках народов Российской Федерации» (1991), Указ Президента Российской Федерации от

19.12.2012 года «О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года», проект «Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации» в части «Языки обучения в полилингвальной школе».

Полилингвальное образование направлено на создание языковой среды, которая формирует и развивает все психические функции: волю, память, воображение, внимание, мышление, речь на двух и более языках. Создание полилингвальной образовательной среды сразу на нескольких языках способствует развитию коммуникативных способностей, делает дошкольников более мобильными, толерантными, гибкими, интеллектуально развитыми и раскрепощёнными. Дошкольные образовательные организации сегодня все больше стремятся к тому, чтобы поддержать развитие индивидуальных способностей ребенка, подготовить его к тому, чтобы он мог соответствовать современным требованиям динамично развивающегося мира.

Полилингвальное образование понимается как целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре средствами нескольких языков, когда языки выступают в качестве способа постижения сферы определённых знаний, усвоения культурноисторического и социального опыта различных стран и народов. Дошкольное образование в рамках полилингвальности – уникальный процесс, позволяющий формировать у воспитанников социально значимые качества, актуализировать этнокультурную и гражданскую идентичность, становление основ формирования поликультурной личности, развитие диалектического мышления, расширения кругозора и др. Язык при этом становится не самоцелью, но средством получения информации и общения.

При реализации модели полилингвального образования в ДОО необходимо учитывать множество критериев, таких как профессионализм педагогического состава, стимулирование дошкольников во время организованной образовательной деятельности (далее – ООД), регулярность организации и проведения ООД, доступность содержания обучения возрасту дошкольников, разнообразие методических приёмов, используемых на занятиях, соблюдение интерактивной формы обучения и т.д. Более детально рассмотрим один из главных критериев реализации модели полилингвального образования – психологически безопасная среда.

Создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды занимает особое место в содержании Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). Психологически здоровую личность формирует свободное от психологического насилия, конструктивное межличностное общение, поэтому аспект психологической безопасности образовательной среды является таким важным [3].

Благоприятное эмоциональное взаимодействие, открытые доверительные отношения, личностное развитие и укрепление психологического здоровья всех участников ДОО в условиях полилингвального образования возможны только при условии, что будет создана психологическая безопасность в образовательной среде.

В нашем регионе образовательный процесс в ДОО с реализацией модели полилингвального образования строится на нескольких языках (русский, башкирский, татарский, английский), как в ООД, так и в режимных моментах. И при обучении языкам в таких детских садах применяются две модели образовательной деятельности:

– Первая модель, когда оба педагога в группе разговаривают на одном из языков (башкирском, татарском или английском). ООД осуществляется на русском языке с введением новой лексики на башкирском, татарском или английском языках в соответствии с темой, проводимого занятия и закреплением её в игровой деятельности. Педагоги организуют речевую среду в группе в режимных моментах на

определённом языке (башкирском, татарском или английском) для повторения и закрепления изученной ранее лексики.

– Вторая модель, когда один педагог одновременно разговаривает на всех четырёх языках. Организует и проводит ООД и создаёт языковую среду в группе в режимных моментах на четырёх языках.

Как всё это выглядит, утром педагог встречает воспитанников с приветствиями на английском языке, во время утренней зарядки и завтрака педагог общается с детьми так же на английском языке, а после завтрака начинает разговаривать на башкирском языке. И вот таким образом, воспитанники к началу подготовительной группы без труда могут переключаться от одного языка на другой или сами на своё усмотрение выбирают язык, на котором хотят общаться со сверстниками и педагогом. Это мы проговорили пример режимных моментов, а что касается непосредственно самой организованной образовательной деятельности, то она осуществляется следующим образом: основные понятия в вводной части занятия даются на русском языке, затем в основной части вводится лексика английского языка по той же теме и в заключении в игровой деятельности закрепляется та же лексика на башкирском языке.

Для одних детей, у которых родным языком является русский, тяжело могут даваться башкирский и татарский языки; для других детей, у которых родным языком является башкирский или татарский язык, тяжело могут даваться русский или английский языки. Уровень и скорость овладения языками у всех детей разный. Это совершенно нормально и зависит от индивидуальных особенностей дошкольников. Некоторые дошкольники запоминают лексический минимум, а другие раскрываются лишь на второй или третий год обучения в детском саду.

Но хочется отметить, что обучение в детских садах с реализацией модели полилингвального образования является психологически очень тяжёлым не только для воспитанников, но и для всего педагогического состава. Для успешной организации полилингвального образовательного пространства ДОО педагогическому составу необходимо использовать многообразие технологий, обеспечивающих присвоение личностью ценностных смыслов саморазвития и самосовершенствования, предполагающих изменение характера изучения языков для действенного осуществления подготовки полиязыковой личности [2].

Применение разнообразных технологий и знание методик полилингвального образования накладывает определенные обязанности по обучению, саморазвитию и повышению квалификации на педагогический состав. Поэтому создание психологически безопасной среды в дошкольной образовательной организации с реализацией модели полилингвального образования является таким важным.

Для создания психологически безопасной среды необходимо следовать определённым критериям, составляющим психологический комфорт дошкольника в детском саду:

– спокойная эмоциональная семейная обстановка. Колоссальное влияние на психологический комфорт дошкольника в детском саду оказывает отсутствие психологического давления и напряжения в семье. Открытые и доброжелательные отношения у ребёнка со сверстниками и с педагогами будут только в том случае, если в семье к нему относятся с любовью, уважением и пониманием. Здесь главной задачей педагога является изучение психологической обстановки в семье при помощи анкетирования и мониторинга с учётом индивидуальных особенностей каждой семьи.

– распорядок дня. Распорядок дня у дошкольника должен быть постоянным и неизменным, то есть стабильным. Дошкольник более уравновешен, когда привыкает к определённому порядку. Чётко знает последовательность занятий, смену видов деятельности в течение дня и заранее готов к ним.

– комфортная предметно-развивающая среда. Предметно-развивающая среда должна соответствовать возрасту и особенностям группы.

– поведение педагога группы. Педагог должен быть спокойным, доброжелательным и показывать равное отношение к каждому воспитаннику.

– добрые традиции. Необходимо ввести в жизнь группы такие традиции, которые демонстрировали бы ребёнку, что его ценят наравне со всеми. Например, празднование дня рождения, «круг добрых и тёплых воспоминаний», «вопросительный стул».

Для того, чтобы все вышеперечисленные критерии были успешно реализованы, педагогу необходимо:

– целесообразно и эффективно планировать, и организовывать деятельность воспитанников;

– создать предметно-развивающую среду, которая будет отвечать принципам комплексного развития, потребности в общении и движении;

– грамотно организовывать образовательный процесс;

– вовлекать воспитанников в познавательные и игровые виды деятельности;

– работать над своими личностными качествами;

– поддерживать положительное и доброжелательное отношение воспитанников друг к другу и взаимодействие в разных видах деятельности;

– поддерживать инициативность и самостоятельность воспитанников в специфических для них видах деятельности;

– поддерживать родителей воспитанников в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлекать семьи в непосредственно образовательную деятельность.

Таким образом, только определённая система работы, выстроенная с учётом критериев реализации ФГОС ДО, обеспечит психологически безопасную среду в ДОО в условиях полилингвального образования и поможет полноценному развитию личности воспитанников во всех образовательных областях.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.-Л., 1935. – С. 53-72.

2. Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: Материалы международной научной конференции. – Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2008. – С. 49-53; 197-199.

3. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. №1155 [Электронный ресурс]. Режим доступа <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения 05.05.2022).

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Епанешникова Мария Владимировна

студентка 4 курса факультета педагогического образования

Орский гуманитарно-технологический институт

(филиал) ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»

г. Орск

Уткина Тамара Ильинична
доктор педагогических наук, профессор кафедры математики,
физики и информатики
Орский гуманитарно-технологический институт
(филиал) ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»
г. Орск

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы проектирования системы управления качеством геометрической подготовки выпускников основной школы. Дана характеристика этого процесса, проблематика, обозначены управленческие действия в условиях цифровизации образования на уровне использования электронных образовательных ресурсов «Живая геометрия» и «GeoGebra». Представлены результаты педагогических исследований по оценке качества геометрической подготовки учащихся 9 класса на основе анализа результатов ОГЭ по некоторым регионам России и Международной программы PISA. Намечены перспективы дальнейшего исследования, которое реализуется в рамках инновационной программы «Сопряжение основных и дополнительных образовательных программ общего и профессионального образования в условиях цифровизации общества» (номер государственной регистрации НИОКТР № 121061500085-3).

Ключевые слова: управление качеством, геометрическая подготовка, цифровизация образования.

Концептуальной идеей ФГОС третьего поколения является понимание стандартов как системы требований, которые обеспечат создание системы эффективного управления качеством образовательного процесса на уровне основного общего образования [2].

В данной работе рассматриваются вопросы управления качеством геометрической подготовки учащихся 9 класса в аспекте обеспечения сопряжения (преемственности) основного курса геометрии и дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы [3].

Категория качества геометрической подготовки выпускников образовательной организации в проводимом исследовании определяется в соответствии с требованиями Международной организации по стандартизации (ИСО) как совокупность приобретенных качеств, обуславливающая способность удовлетворять устанавливаемым федеральными государственными образовательными стандартами требованиям, ожидаемым потребностям самого обучающегося и современного общества [7].

Ведущая идея проводимого исследования относительно проектирования системы управления качеством геометрической подготовки выпускников основной школы состоит в ориентированности ее на модель, обеспечивающей ее развитие и качество геометрической подготовки учащихся 9 класса. Разработка и практическая реализация новой концепции проектирования и развития системы управления качеством геометрической подготовки выпускников основной школы на уровне образовательной организации связывается с выполнением комплексов действий:

– первый комплекс действий ориентирован на глубокое и всестороннее познание системного многоаспектного объекта управления – феномена «качество геометрической подготовки обучающихся учащихся 9 класса»;

– второй комплекс задач связан с установлением, обоснованием и выбором цели относительно качества геометрической подготовки выпускников основной школы, с разработкой модели системы управления качеством геометрической подготовки

выпускников основной школы;

– третий комплекс действий сопряжен с поиском средств и технологий обучения геометрии в 9 классе и реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы для наилучшего достижения требований модели геометрической подготовки выпускников основной школы;

– четвертый комплекс действий связан с внедрением системы управления качеством геометрической подготовки выпускников основной школы на уровне образовательной организации, обеспечением и поддержанием ее эффективной и результативной работы;

– пятый комплекс задач связан с необходимостью разработки методов измерения и постоянного мониторинга выполнения показателей модели системы управления качеством геометрической подготовки выпускников основной школы [4; 5].

В целом ряде документов по образованию и в ФГОС 3-го поколения (Федеральный закон №273 «Об образовании Российской Федерации» с изменениями и дополнениями) отмечается, что главная задача преподавания геометрии – развивать у учащихся пространственное воображение, понимание практической значимости геометрических знаний в реальном мире и логическое мышление. По оценке Международной программы образовательных достижений учащихся, PISA-2018 в рамках которого оцениваются знания и навыки учащихся школ в возрасте 15 лет, по математической грамотности Россия занимает 30 место.

Средний балл по математике у учащихся 9 класса – 14,48 балла. Процент качества (отношение количества хороших и отличных оценок к полному числу участников экзамена) по Оренбургской области составил 46,08%. В 2021 году отсутствуют обучающиеся с неудовлетворительными результатами по математике.

Соответственно процент выполнения заданий по геометрии (№ 15, 16, 17, 18, 19) следующий: 66,5%, 69,7%, 80%, 79,7%, 64,6%. Наиболее высоким оказался процент выполнения № 17 и № 18 заданий. Процент выполнения геометрических заданий опять оказался достаточно низким.

Большинство обучающихся не приступало к решению заданий № 23, № 24, № 25. В результате соответственно проценты выполнения заданий № 23-25 составили: 6,9% (в 2019 – 12%), 3,2% (в 2019 – 2%) и 1,1% (в 2019 – 0,3%). Причем все эти показатели сформированы обучающимися, получившими оценку «5» (лишь 4,3% обучающихся, получивших оценку «4» выполнили задание №23, с остальными они не справились).

Так результаты ОГЭ показали, что большинство обучающихся по Оренбургской области не приступали к решению геометрической задачи №25 повышенной сложности.

Менее 6% участников, получивших «5», представили ее решение. К основным ошибкам, допущенным при решении, можно отнести отсутствие обоснованных доказательных рассуждений по поиску решения и самих решений задач. В целом умение работать с геометрическими задачами повышенного и высокого уровней сложности продемонстрировали только около 3% обучающихся региона.

Итоги ОГЭ по математике 2021 года выявляют также основные проблемы, определяющие недостаточное число выпускников с уровнем подготовки, необходимым для успешного продолжения обучения в профильных классах: низкий уровень геометрической подготовки у значительной части учащихся; неумение проводить анализ условия задачи, искать пути решения, применять известные методы и приемы в измененной ситуации; несформированность умений построения изображений фигур на плоскости чертежа.

Проведенное исследование выявило, что проблемной зоной выполнения геометрических заданий является неумение провести доказательные рассуждения по поиску решения, связно и логично излагать найденное решение, доказывать и

обосновывать его основные шаги, в значительной части относящиеся к построению грамотного изображения фигуры, рассматриваемой в задаче. Результаты педагогических исследований по оценке качества геометрической подготовки учащихся 9 класса на основе анализа результатов ОГЭ по некоторым регионам России приведены на рисунке 1.

Анализ результатов ОГЭ по регионам России показал, что есть области, в которых процент выполнения задач в модуле «Геометрия» оказался ниже, чем в Оренбургской области. Эти данные обуславливают актуальность проблемы данной работы.

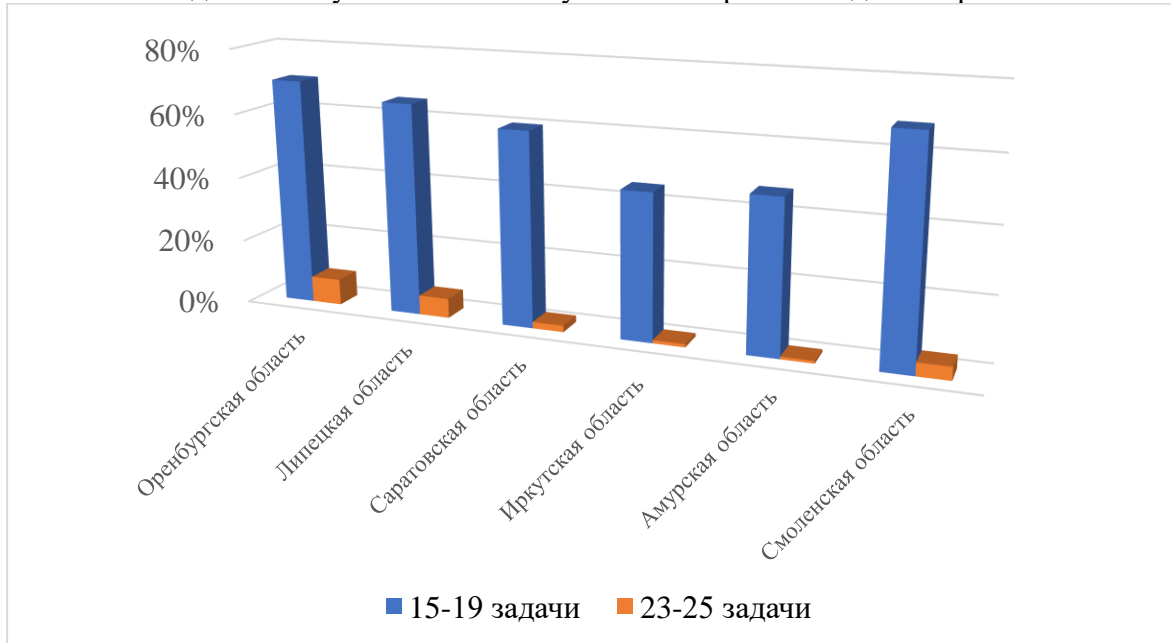


Рисунок 1. – Анализ результатов ОГЭ по регионам

Электронные ресурсы «Живая геометрия» и «GeoGebra» позволил сделать вывод о использовании в процессе обучения геометрии и с целью повышения качества геометрической подготовки [1; 6].

Пример: построить окружность, описанную около треугольника.

1. Построим треугольник ABC. На панели инструментов выберите «Многоугольник». Щёлкните левой кнопкой мыши три раза в разные места на графическое представление, у вас отметятся три точки A, B, C.

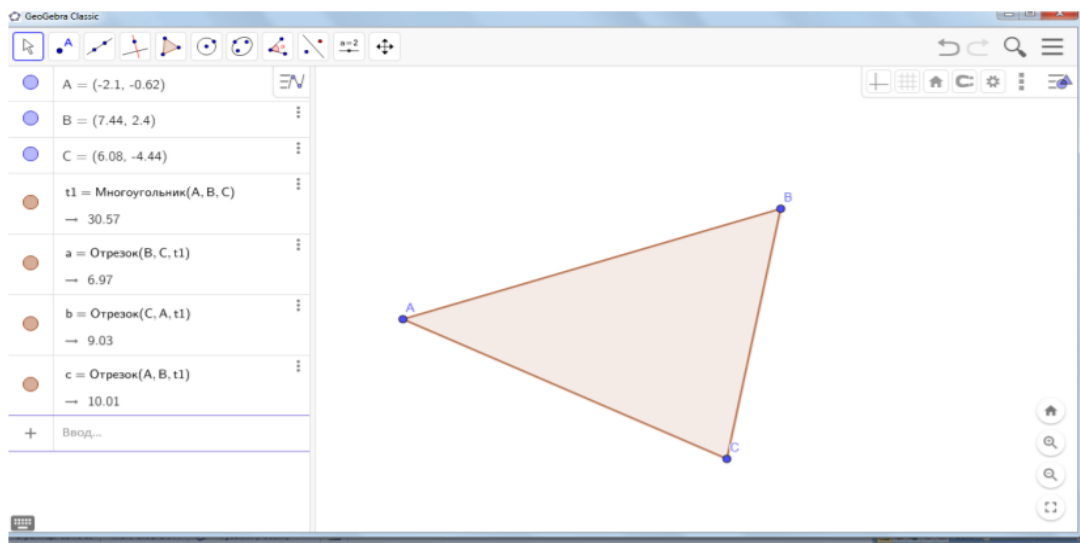


Рисунок 2. – Построение треугольника

2. Выберите на панели инструментов «Срединный перпендикуляр» (нажмите левой кнопкой мыши на небольшой треугольник в четвёртой иконке слева) и постройте два срединных перпендикуляра нажав на две стороны треугольника.

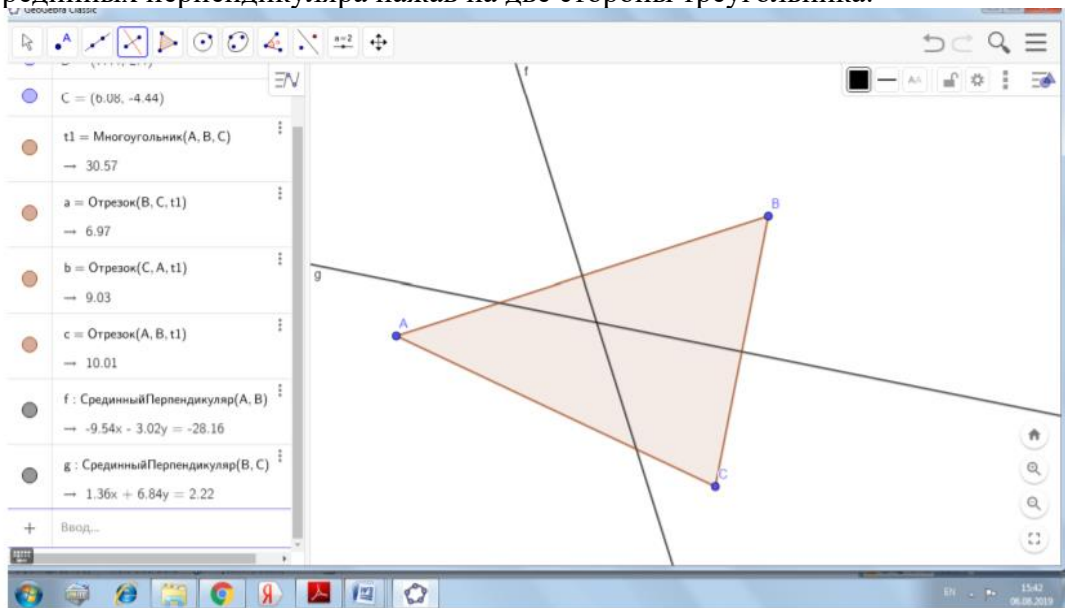


Рисунок 3. – Построение срединных перпендикуляров

3. Выберите на панели инструментов «Пересечение двух объектов» (вторая иконка слева). Нажмите на пересечение двух срединных перпендикуляров или на каждый из перпендикуляров по очереди. Мы получим центр окружности.

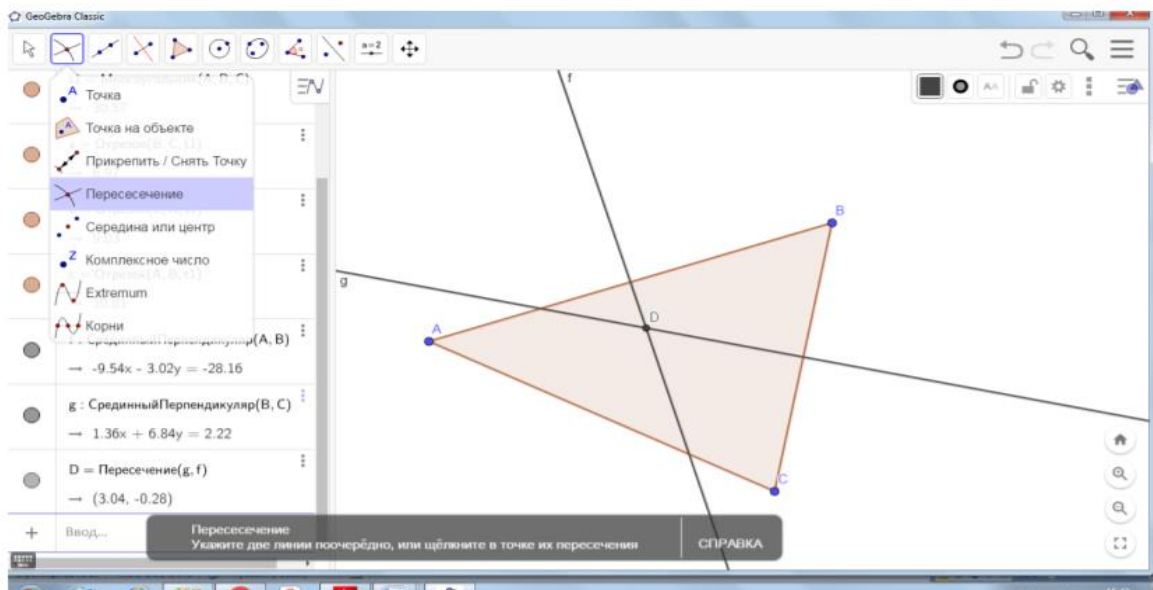


Рисунок 4. – Построение точки пересечения

4. Выберите «Окружность по центру и точке». Нажмите на точку пересечения двух срединных перпендикуляров и вершину треугольника.

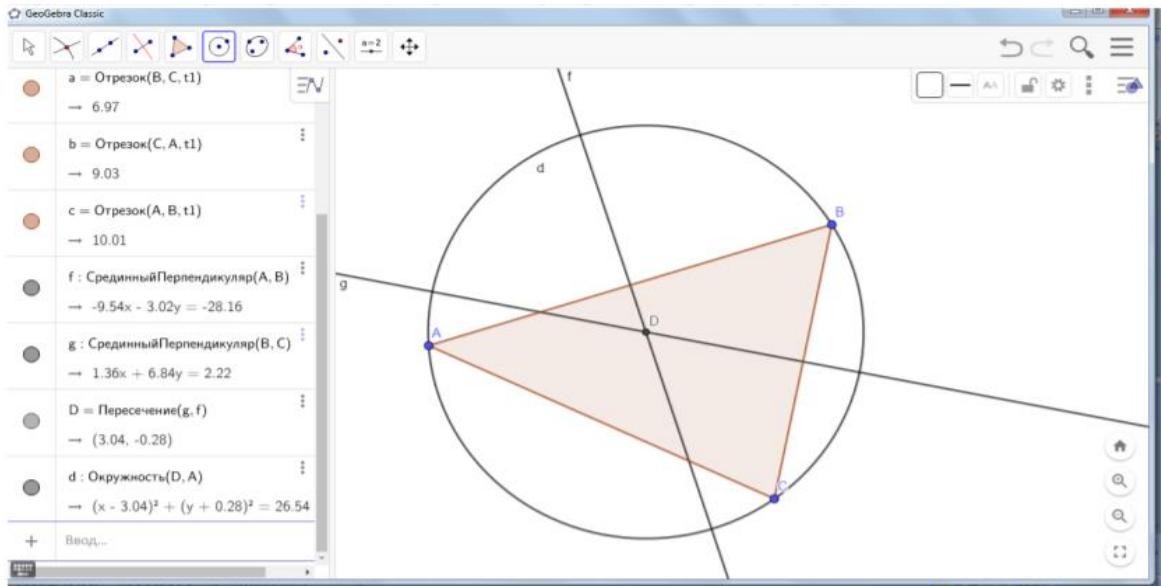


Рисунок 5. – Построение окружности

5. Измените цвет окружности. Для этого кликаем правой кнопкой по окружности, выбираем «Настройки», «Цвет».

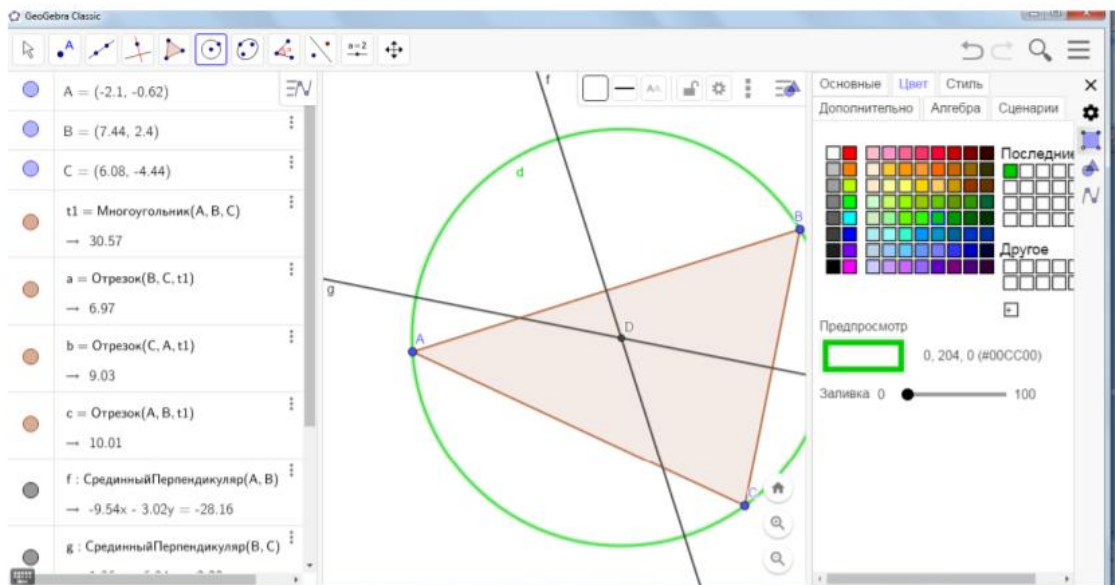


Рисунок 6. – Изменение цвета

6. Выберите «Перемещать» на панели инструментов и используя мышью вы можете изменить треугольник, перемещая любую вершину, а вместе с ним будет изменяться и весь чертёж.

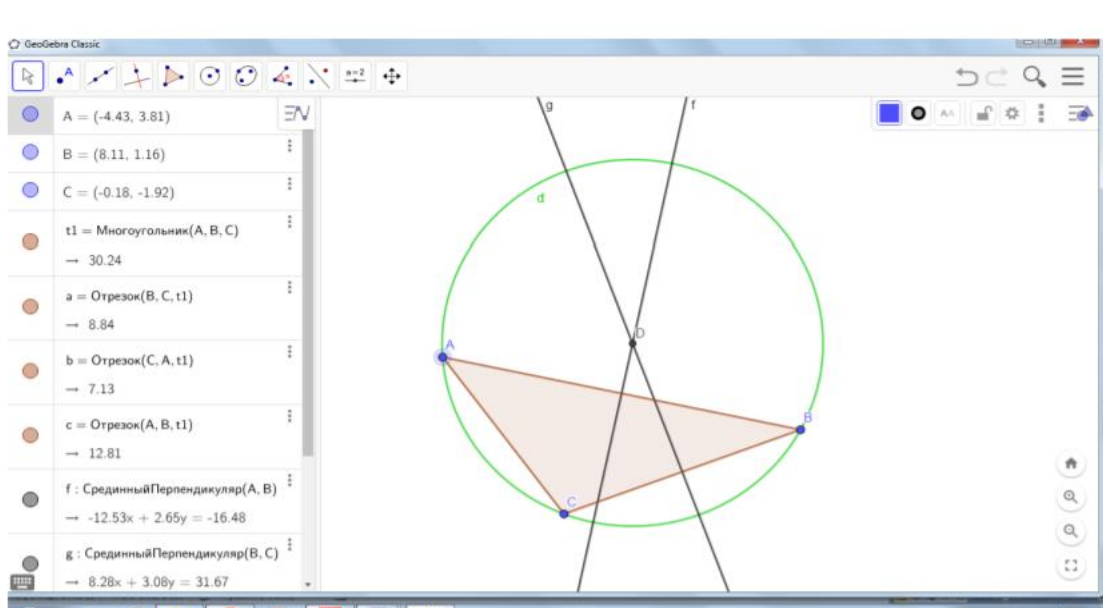


Рисунок 7. – Перемещение фигуры

Построить окружность, описанную около треугольника можно используя инструмент «окружность по трем точкам».

Разработан комплекс задач, который иллюстрируют возможности использования электронных средств по построению грамотных и наглядных изображений геометрических фигур на плоскости чертежа.

Перспективы дальнейшего исследования этой проблемы включают: разработку модели системы управления качеством геометрической подготовки учащихся 9 класса в условиях цифровизации образования, в соответствии с созданной моделью обосновать и разработать методическую систему управления качеством геометрической подготовки учащихся 9 класса в условиях цифровизации образования, провести педагогический эксперимент с целью оценки эффективности разработанной методической системы управления качеством геометрической подготовки учащихся 9 класса в условиях цифровизации образования.

Список литературы

1. Живая геометрия [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://janka-x.livejournal.com/3522.html> (дата обращения 01.05.2022)
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. №287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#1000> (дата обращения 01.05.2022).
3. Сопряжение основных и дополнительных образовательных программ общего и профессионального образования в условиях цифровизации общества: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (28 февраля 2022 года) / отв. ред. проф. Т.И. Уткина. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2022. – 116 с.
4. Управление качеством в общем и профессиональном образовании: сборник научных трудов / под общ. ред. проф. Т.И. Уткиной. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института, 2014. – 299 с.

5. Формирование ключевых компетенций учащихся как фактор обеспечения качества образования в условиях общеобразовательной школы: монография / под общ. ред. проф. Т.И. Уткиной. – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2013. – 263 с.

6. GeoGebra [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://www.geogebra.org/download> (дата обращения 01.05.2022).

7. ISO 9001:2000, Quality Management systems – Requirements = Международный стандарт: Система менеджмента качества. Требования / перевод и научно-техническое редактирование ВНИИ Сертификации Госстандарта России. – М., 2001. – 41 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ермакова Алёна Владимировна

*магистрант 2 курса Институт общественных наук
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург*

Донгаузер Елена Викторовна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
и педагогической компаративистики
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург*

Аннотация. В статье рассмотрены основные особенности понятий профессионального самоопределения обучающихся и внеурочной деятельности. Обоснована актуальность и значимость исследования проблемы профессионального самоопределения младших школьников, показана необходимость организованной работы по профориентации обучающихся, описан опыт использования внеурочной деятельности как формы профессионального самоопределения обучающихся.

Ключевые слова: внеурочная деятельность; младший школьник; профессиональное самоопределение; профориентация.

Важнейшим процессом, который занимает большую часть жизни человека, является профессиональное становление личности. С раннего детства у детей начинают зарождаться профессиональные интересы. В данном вопросе очень важную роль играет социальная адаптация ребенка, которая реализуется с помощью таких социальных институтов, как детский сад и школа, где и происходит определение наклонностей и возможностей детей и дальнейшая их ориентация в мире труда и профессий посредством трудового воспитания.

Приобщение детей к труду всегда было важной частью воспитания. Трудовое воспитание – это процесс организации и стимулирования трудовой деятельности учащихся, формирования у них трудовых умений и навыков, воспитания добросовестного отношения к своей работе, стимулирования инициативы, творчества и стремления к достижению более высоких результатов [9, с. 120].

Профессиональная ориентация несет в себе аспекты ознакомительного процесса обучающихся с различными профессиями и видами труда, оказывает им помощь в выборе будущей профессии и специальности, соответствующих их склонностям и способностям [6].

В профориентации традиционно выделяются следующие направления: профинформация, профагитация, профпросвещение, профдиагностика (профотбор, профподбор) и профконсультация. Профориентация включает в себя широкий комплекс мер, направленный на оказание помощи обучающемуся в выборе профессии. Профориентация при этом включает в себя профконсультацию, которая является индивидуальным методом оказания помощи в профессиональном самоопределении [7].

Профориентация предполагает широкий комплекс мер по оказанию помощи в выборе профессии, куда входит и профконсультация как индивидуально ориентированная помощь в профессиональном самоопределении.

Стоит разграничивать понятия «профориентация» и «профессиональное самоопределение», так как и профориентация, и профконсультация — это «ориентирование» школьника при выборе профессии, тогда как профессиональное самоопределение больше соотносится с «самоориентированием» обучающегося, выступающего в роли субъекта самоопределения [5].

Но есть еще и такое понятие, как «профессиональный выбор», и, в отличие от профессионального самоопределения, — «это решение, затрагивающее лишь ближайшую жизненную перспективу школьника», который может быть осуществлен «как с учетом, так и без учета отдаленных последствий принятого решения» и «в последнем случае выбор профессии как достаточно конкретный жизненный план не будет опосредован отдаленными жизненными целями [1, с. 12].

Профессиональное самоопределение является важным фактором самореализации человека в конкретной профессии и в культуре вообще. Поэтому подготовка школьников к обоснованному выбору профессии является одной из важных задач школьного обучения и воспитания. Получение учащимися разностороннего опыта деятельности, развитие у них умений самостоятельно ставить цели, проектировать пути их достижения, контролировать и оценивать свои достижения являются ключевыми задачами современного общего образования, решение которых требует создания в образовательных учреждениях условий для включения обучающихся в активную познавательную деятельность [2, с. 18].

Психологической особенностью младших школьников является подражание взрослым. В играх дети очень часто стараются повторить поведение своих близких [3]. Отсюда и появляется интерес к таким профессиям, которые значимы для взрослых: учителей, родителей, близких родственников. Поэтому очень часто профессия родителей и желаемая профессия ребенка совпадает, а, глядя на своих учителей, у детей появляется желание получить профессию педагога. Нередко на переменах можно заметить, как обучающиеся играют около доски, представляя себя учителями.

Еще одной особенностью младшего школьного возраста является осознание ребенком своих способностей, возможностей, склонностей к чему-либо [3]. Выбирая профессию, человек всегда ориентируется на свои интересы и на то, в чем он успешен. В школе дети начинают понимать, какой из предметов их привлекает больше всего, на каких уроках они добиваются наилучшего результата. Благодаря этому у них начинают формироваться представления о желаемой профессии.

Ранняя профориентация детей характеризуется в основном выявлением сферы интересов детей и обогащением этой сферы знаниями о новых профессиях. В процессе развития ребенок насыщает свое сознание разнообразными представлениями о мире профессий [8].

Профессиональная ориентация представляет собой систему мер, способствующих профессиональному самоопределению личности, формированию будущего профессионала, умеющего с наибольшей пользой для себя и общества

применить свои склонности и способности [8]. Профориентация осуществляется через учебные предметы, внеурочную деятельность, работу с родителями.

Основная задача профориентационной работы в начальных классах – расширение кругозора и осведомленности ребенка о профессиях в процессе непосредственного общения со взрослыми или наблюдения за их работой.

Есть разные формы организации профориентационной работы младших школьников:

- организация профориентационной работы на уроках;
- организация профориентационной работы во внеурочной деятельности.

Профориентация начинается с первых дней пребывания ребенка в школе. На каждом из уроков он узнает все больше и больше профессий: на русском языке знакомится со словарными словами «учитель», «врач» и др., на литературном чтении читает рассказ о полицейском, на математике решает задачу про аквалангиста, на уроках ИЗО и технологии изображает в разных техниках профессию своих родителей, а на уроках окружающего мира поле для профориентационной деятельности просто огромно. Сам предмет предполагает большое количество проектов и заданий, направленных на знакомство с профессиями.

Уже с первого года обучения в школе целесообразно создавать условия для эффективного управления профессиональным развитием обучающихся:

- формировать представление о мире профессий;
- способствовать пониманию роли труда в жизни человека и общества;
- формировать добросовестное отношение к труду;
- предоставить возможность попробовать свои силы в разных видах деятельности (кружки, факультативы);
- развивать склонности, способности, интерес к будущей профессии.

Но для профориентационного самоопределения именно внеурочная деятельность имеет ряд преимуществ.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы [10].

Внеурочная деятельность имеет большие возможности для организации разных видов деятельности, позволяет использовать как традиционные, так и инновационные формы, и методы работы. Внеурочная деятельность может быть реализована через следующие формы: экскурсии, классные часы, внеклассные мероприятия, конкурсы, выставки, занятия дополнительного образования, встречи с представителями разных профессий, мастер-классы, квесты.

Посещая экскурсии и выставки в музеях, театрах, картинных галереях, обучающиеся не только знакомятся с искусством, приобщаются к миру прекрасного, но еще и наблюдают за разными профессиями. Кого-то может заинтересовать профессия экскурсовода, а кому-то приглянутся картины с выставки и ему захочется быть художником, кто-то так воодушевится рассказом библиотекаря о книгах, что ему захочется не только прочитать новые произведения, а еще и делиться с другими прочитанным, работая в библиотеке.

Е.А. Климов считал, что внеклассные мероприятия, посвященные миру труда и профессионализма, обязательно должны проводиться на протяжении всего обучения в школе, начиная с первого класса. Информацию о профессиях нужно давать в доступных формах, благодаря чему дети смогут выбирать книги для чтения, кружки по интересам, различные секции, посещать занятия в творческих коллективах [4]. На классных часах и

внеклассных мероприятиях дети тоже знакомятся с миром профессий. Происходит это через разгадывание загадок, чтение стихов, изучение пословиц, игры, викторины. Например, на 23 февраля и 9 мая обучающиеся знакомятся с важными и нужными профессиями, такими, как военный, полицейский, летчик, танкист и многими другими. А на классном часу, посвященном здоровому образу жизни, лучше узнают о профессии врача. Можно проводить увлекательные квесты в мир профессий, где дети, попадая на различные станции, знакомятся с новыми видами трудовой деятельности. Любой профессиональный праздник может стать темой классного часа. Помимо этого, в классе можно оформить календарь профессиональных праздников, благодаря которому дети также знакомятся с новыми профессиями.

Участвуя в конкурсах и проектной деятельности, дети тоже осваивают новые профессии: писатель, программист, редактор, дизайнер и др. В процессе работы над своим проектом они понимают, что их больше привлекает: писать, оформлять, придумывать, формулировать.

Встречи с представителями разных профессий позволяют увидеть и подробнее изучить деятельность того или иного специалиста, задать вопросы, которые интересуют ребят. Во втором классе МАОУ «СОШ №69» г. Екатеринбурга мы устраивали триместр профессий, когда два раза в неделю к нам приходил кто-то из родителей обучающихся и рассказывал о своей профессии. Безусловно, такая деятельность очень интересна детям. Они задавали огромное количество вопросов, узнали много нового и интересного. А в конце учебного года мы все вместе создали стенгазету «Наши профессии через 20 лет», в которой ребята, узнав о профессиях родителей класса, писали о той трудовой деятельности, которую они выбрали.

Кроме того, внеурочная деятельность позволяет посетить само рабочее место того или иного профессионала, увидеть его изнутри. Так, часто дети посещают заводы, комбинаты, пожарную часть, железнодорожные станции. Некоторые организации предлагают не только увидеть рабочее место, но и почувствовать себя в роли специалиста. Например, мы с учащимися второго класса на протяжении учебного года посещали город профессий, в котором ребята смогли попробовать себя в роли кассира, пробивая товары на кассе; мерчандайзера, раскладывая товары на полки; производителя йогурта; архитектора.

Внеурочная деятельность имеет огромное количество возможностей для профессионального самоопределения младших школьников. Задача учителя – познакомить обучающихся с максимальным количеством профессий, начиная с профессий ближнего окружения, с людей, чей труд ребенок наблюдает с малых лет, заканчивая малоизвестными профессиями. Чем с большим количеством профессий будет знаком ребёнок, чем шире будут его представления о мире профессий, тем меньше ошибок он совершит в дальнейшем в процессе профессионального выбора.

Список литературы

1. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.09. – Киев, 1989. – 34 с.
2. Донгаузер Е.В. Методы развития общеучебных умений у младших школьников в исследовательской деятельности // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2020. - №1. – С. 17-24.
3. Зеер Э.Ф. Профориентология: теория и практика: учеб. пособие. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 192 с.
4. Климов Е.А. Как выбирать профессию. – СПб.: Феникс, 2014. – 374 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

6. Мей Дж. Мир профессий. – М.: Просвещение, 2015. – 430 с.
7. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – 400 с.
8. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: Теория и практика: учебное пособие. – М.: Академия, 2008. – 320 с.
9. Слободняк И.К. Трудовое воспитание в современной школе: особенности и возможности / И.К. Слободняк, Е.В. Донгаузер // Актуальные проблемы социогуманитарного образования. Сборник статей. Под научной редакцией Т.С. Дороховой, Е.В. Донгаузер. – Екатеринбург, 2019. – С. 119-124.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 г. №373 с изм. от 11.12.2020 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения 21.04.2022).

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Ермина Диана Викторовна

студентка 4 курса

*Институт непрерывного педагогического образования
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого»
г. Великий Новгород*

Аннотация. Цель статьи заключается в рассмотрении особенностей экономического воспитания в рамках проектной деятельности на уроках технологии.

Ключевые слова: экономическое воспитание, проектная деятельность, экономическая грамотность, образовательный процесс.

Ещё недавно ученикам было достаточно изучить школьные дисциплины, знания по которым, в дальнейшем помогали освоиться выпускникам и трудоустроиться во взрослом мире. Сейчас критерии образованного человека меняются, людям все больше нужно знать не только теорию, но и уметь применять полученные знания на практике. В современном обществе уровень экономического развития имеет тенденцию быстрого роста. Вместе с тем институт образования должен подстраивать систему общеобразовательного процесса под запросы общества. Из этого следует, что современное образование должно включать в себя дисциплины и различные методы экономического воспитания для поддержания и дальнейшего развития уровня экономической грамотности в обществе.

Человек без знаний экономики не может считаться грамотным. Более того, пробелы в экономическом воспитании могут сильно усложнить дальнейшее становление человека в обществе. К сожалению, индекс по экономической грамотности на 2019 год в России (согласно исследовательской работе проекта Минфина России и Всемирного банка «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» продемонстрировали в ходе онлайн-конференции 20 мая в пресс-центре МИА «Россия Сегодня») составил 12,37 балла из 21. Наиболее финансово грамотные жители России – это мужчины и женщины

в возрасте 30-45 лет, люди с высшим образованием, квалифицированные специалисты и руководители, люди в браке, воспитывающие 1-2 детей. Низкий уровень финансовой грамотности характерен для неработающих (студентов и, особенно, пенсионеров) [1]. Данная статистика показывает всю важность экономического образования в школьном возрасте. Именно поэтому со школьного возраста необходимо воспитывать экономическую грамотность, которая позволяет быть полноправным и грамотным членом современного общества, где экономические отношения и термины встречаются повсеместно.

Сегодня экономика изучается в средней школе на уроках технологии, а экономическому воспитанию посвящён отдельный раздел. Термин «воспитание» имеет несколько значений, которое с течением времени неоднократно меняло свой смысл. Воспитание – это целенаправленное формирование личности в целях подготовки её к участию в общественной и культурной жизни в соответствии с социокультурными нормативными моделями [3]. Другое определение воспитания: целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека [2]. Рассмотрим понятие «экономическое воспитание».

Экономическое воспитание – это процесс, преднамеренно организованный обществом в рамках социальных институтов (семья, школа, училище, высшее учебное заведение, средства массовой информации) с целью подготовки личности к наиболее эффективному выполнению определенных функций в экономических отношениях, прежде всего в производстве, являющемся основой функционирования и развития общества» [4].

«Воспитание умения вглядываться, оценивать, строить планы, проверять, завоевывать себе место в пока не признающей ребенка среде взросления, организовать для общественной, строительной работы свои силы и достичь общих целей общими силами в реальных условиях жизни – весьма серьезная задача школы», – писал в своих работах С.Т. Шацкий о задачах экономического воспитания [4].

В научных работах встречается еще одно определение экономического воспитания – «составная часть воспитания, направленная на овладение учащимися экономическими понятиями и представлениями, навыками и умениями элементарного действия в сферах организации производства, распределения и потребления, развития экономического мышления» [4].

Стоит отметить, что современное понятие «экономического воспитания» вбирает в себя не только нравственно трудовое развитие, но и также экономически деловые отношения, с которыми в дальнейшем должны встретиться учащиеся. Экономическое воспитание в рамках образовательного процесса способствует развитию и совершенствованию личностных возможностей учащихся. Этот вид воспитания прививает трудолюбие, бережливость, а также развивает навыки, предприимчивости и знания основ экономики.

Для обучения экономическим знаниям школьников подходят несколько методов. Это может быть деловая игра, дебаты, метод опорных конспектов и др. При этом особое внимание необходимо обратить на проектную деятельность учащихся. Введённая в образовательный процесс в первой половине XX века проектная деятельность становится актуальной и в современном информационном обществе. Данная технология является одним из методов развивающего обучения.

Проектный метод способствует выработке самостоятельных исследовательских умений (нахождение и правильное формулирование проблемы, работа с большим информационным потоком из которого необходимо правильно уметь отобрать и обработать нужную информацию, и в конечном результате учащиеся должны провести работу по самоанализу, исходя из полученных результатов), помогает повышать

творческий потенциал и развивает логическое мышление, группирует знания, которые были получены в ходе учебного процесса.

Цель проектной деятельности заключается в понимании и применении знаний, умений и навыков, приобретенных учащимися в ходе изучения различных дисциплин в рамках школьного образования (на интеграционной основе). Введение проектной деятельности в образовательный процесс приводит к трансформации функций преподавателя. Используя проектный метод, учитель выступает в качестве консультанта, помощника в организационных и познавательных процессах у учащихся. По мере выполнения проектов, у учащихся появляется необходимость в изучении нового материала и приобретения новых знаний, способствующих дальнейшей работе над проектной проблемой. В ходе выполнения проекта учащиеся не только узнают новую информацию, но и сразу применяют знания на практике, тем самым лучше запоминая полезные знания.

Рассмотрим место экономических знаний в проектной деятельности школьника. Для начала нужно знать основные этапы по созданию проекта. Первый этап подготовительный (определение темы и целей конечного продукта). Второй этап – планирование (уточнение количество участников, определение источников информации, составление оптимального плана работы). Третий этап – воплощение проекта (обработка информации, решение трудностей и проблемных ситуаций, с которыми возможно столкнутся учащиеся, при необходимости изменение планирования, оформление документальной части проекта). Четвертый этап – презентация проекта и пятый, заключительный этап, – подведение итогов.

На первом этапе учащимся необходимо придумать продукт, который в дальнейшем они будут изготавливать. Здесь учащиеся могут познакомиться с такими экономическими понятиями как «спрос» и «предложение», а также экономической выгодой. Учащиеся должны найти ответы на вопросы: Какой продукт будет пользоваться спросом? Как сделать продукт конкурентоспособным? На следующем этапе учащимся необходимо рассчитать материальные затраты на изготавливаемый продукт, учесть его стоимость и соотнести с качеством, а затем, исходя из этого, выбрать оптимальный вариант. В более масштабных проектных работах учащимся может понадобиться консультация определенных специалистов, чью работу тоже нужно учитывать.

Знакомясь с различными профессиями в процессе работы над проектом, школьники также изучают понятия «рынок труда», «заработная плата», «расходы», «распределение» «обмен», «потребление», «производство», «сырье», «чистая прибыль». В ходе реализации проекта они учатся экономии и бережному отношению к материальным ресурсам. На последних этапах проектной деятельности учащиеся должны презентовать свой готовый продукт, здесь им необходимо познакомиться с азами маркетинга и рекламы. С каждым годом проекты могут усложняться, становясь более детальными и продуманными. Вместе с этим и экономические знания будут совершенствоваться. Но самое главное достоинство проектов – это усвоение новых знаний на практике. Именно это позволяет без труда освоить и запомнить новую информацию, а также применить её в дальнейшем.

Рассмотрим на конкретном примере одного проекта 5 класса, какие знания из области экономики могут приобрести учащиеся. Тема проекта - «Изготовление новогоднего печенья». Для начала учащимся необходимо рассмотреть виды теста, начинки. Затем нужно выбрать самый оптимальный вариант и рассмотреть аналоги подобного изделия на рынке. На этом этапе учащиеся смогут узнать о такой профессии как пекарь, кондитер. На следующем этапе нужно рассчитать все расходы для приготовления. Также необходимо учитывать при каких минимальных вложениях

получится больше выгоды. Так, школьникам нужно рассчитать стоимость теста, начинки, энергии, затрачиваемой электроприборами. Учащиеся должны найти ответы на вопросы: Сколько стоит такое печенье в магазине? Будет ли приготовленное печенье дешевле покупного? Какое преимущество у приготовленного продукта, и какую прибыль может принести такое печенье?

На этапе изготовления проектного изделия учащиеся научатся бережно относиться к материалам, экономно тратить энергоресурсы. После изготовления школьникам нужно презентовать изготовленное печенье. Здесь учащиеся могут представить себя в роли маркетолога, которому нужно продать товар.

После завершения проекта у учащихся будет представление сразу о нескольких реальных профессиях. Более того, они смогут попробовать себя в роли представителей этих профессий. При этом школьники освоят самые основные экономические понятия: «спрос», «предложение», «рыночная цена», «стоимость» и др. Если представленный выше проект будет реализован в 7-8 классах, то ученики познакомятся и с другими профессиями, такими как закройщик, швея, портной, вышивальщица и др. Более того, школьники смогут познакомиться с требованиями, предъявляемыми к представителям этих профессий. Необходимо отметить, что самые продуманные проекты возможно в будущем даже найдут себе применение в виде бизнес-идеи или стартапа.

Таким образом, имея опыт проектной деятельности, выпускники школ будут готовы к новым экономическим ролям, которые им предстоит выполнять в процессе выстраивания деловых отношений в обществе. Подростки с легкостью найдут решения на поставленные перед ними экономические задачи, так как ранее они уже приобрели опыт работы с подобными ситуациями в рамках выполнения учебных проектов. На основе применения в экономическом воспитании школьников проектного подхода будет сформировано новое поколение, которое не боится предпринимательской деятельности и с уверенностью строит экономические отношения в современном обществе, потому что все необходимые для этого знания были освоены в процессе работы над проектами в школе.

Список литературы

1. *Власова Ю.Ю.* Педагогические и управленческие практики в области организации проектной деятельности с детьми и молодежью: Сборник материалов / Ю.Ю. Власова, Е.А. Князькова, Л.С. Пастухова, А.Ю. Чигарина. – М., 2017. – 132 с.
2. *Жмуров Д.В.* Краткий словарь современной педагогики [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://didacts.ru/termin/vospitanie.html> (дата обращения 13.04.2022).
3. *Жунисбекова Ж.А.* Международный журнал экспериментального образования. Сущность понятий «экономическое воспитание» и «экономическая воспитанность» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=10218> (дата обращения 16.04.2022).
4. Конституционная экономика для школ: учебное пособие / П.Д. Баренбойм, В.И. Лафитский, В.А. Мау, А.В. Захаров. – М.: Юстицинформ, 2006. – 152 с.
5. *Муштавинская И.В.* Методические рекомендации для руководителей общеобразовательных организаций и методических объединений учителей по организации проектной деятельности в рамках реализации ФГОС среднего общего образования / И.В. Муштавинская, М.Б. Сизова // СПб АППО. Кафедра основного и среднего общего образования. 2019 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://drive.google.com/file/d/1yKZvPXwLyVrn1XjvK7RxN53ANLUSoTVS/view> (дата обращения 26.04.2022).

6. НАФИ Аналитический центр [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://nafi.ru/analytics/indeks-finansovoy-gramotnosti-rossiyan-vyros-minfin-predstavil-issledovanie-znaniy-navykov-i-ustanov/> (дата обращения 20.04.2022).

ВИДЫ ДОМАШНЕГО НАСИЛИЯ И ОСОБЕННОСТИ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛЮДЕЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЕГО НАПРАВЛЕННОСТИ

Ермоченко Константин Павлович

студент 5 курса

ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет

имени академика И.Г. Петровского»

филиал БГУ в г. Новозыбкове

г. Новозыбков

***Аннотация.** В статье рассматривается вопрос, связанный с видами домашнего насилия, приводятся актуальные подтвержденные статистические данные, информирующие о количестве жертв, подвергшихся домашнему насилию со стороны женщины или мужчины агрессора в России и в мире в целом. Также автор определяет особенности реабилитации людей-жертв домашнего насилия в зависимости от его определенного вида.*

***Ключевые слова:** домашнее насилие, профилактика, жертвы насилия, центры помощи жертвам домашнего насилия.*

По мнению Ф.М. Абубакировой, насилие представляет собой умышленное противоправное физическое или психическое воздействие на человека со стороны другого лица [3]. А если оно по отношению к первому находится в единокровных, родственных или брачных отношениях, тогда речь идет уже о семейно-домашнем насилии, которое, в первую очередь, в независимости от какой бы то ни было формы выражения, проявляется в принуждении и подчинении одной личности другой.

Домашнее насилие является комплексной проблемой, передающейся из поколения в поколение, и результат которой оказывает значительное воздействие как на отдельных людей, так и на общество в целом. В первую очередь решение данной проблемы зависит от глубокого понимания ее сути, а также от методов оказания своевременной помощи пострадавшим.

Сегодня, в большинстве своем случаев, домашнее насилие в масштабах отдельной страны и всего мирового пространства считается противоправной, антисоциальной «болезнью», которая нуждается в своевременной психологической, психофизической профилактике для дальнейшего недопущения и, по возможности, полного искоренения в социуме. Это будет возможно, в частности, благодаря объективно-точному рассмотрению и выявлению природы домашнего насилия, его основных видов и форм проявления, что будет способствовать разработки эффективного алгоритма оказания помощи жертвам домашнего насилия.

Большинство отечественных исследователей, рассматривающих вопрос домашнего насилия, его видов и профилактики, имея различный научный вектор исследования и специфическую форму выражения, сходятся в одном: необходимо изменить действующую систему законодательства и создать комплексный закон о профилактике домашнего насилия, который бы предусматривал административную,

уголовную и иную ответственность за причинение вреда личности путем физического, психологического насилия над ней.

Сегодня, к сожалению, Россия им не располагает, хотя разные его вариации обсуждались на протяжении 25 лет. А законопроект «О профилактике семейно-бытового насилия», текст которого был опубликован на сайте Совета Федерации в ноябре 2019 года, вызвал негативную реакцию в российском обществе. Проект критикуется как яркими его противниками, так и сторонниками и даже соавторами. Сейчас в России есть три законодательные инициативы, касающиеся изменения подхода к домашнему насилию. Два законопроекта уже внесены в Госдуму в 2021 году.

6 апреля 2021 года на сайте Верховного суда Российской Федерации появилась информация о предложении последнего защитить жертв домашнего насилия отменой частного обвинения в судах. Эта законодательная инициатива была одобрена Пленумом Верховного суда Российской Федерации для внесения в Госдуму. Необходимость повышения эффективности предупреждения семейно-бытового насилия указана в концепции государственной семейной политики в Российской Федерации до 2025 года и в национальной стратегии действий в интересах женщин на 2017-2022 годы, утвержденных правительством Российской Федерации в 2014 и 2017 годах, отметили в Верховном суде.

Существуют пять основных видов домашнего насилия. При том, что человеческие взаимоотношения, в которых оно паразитирует, могут включать в себя сразу несколько видов, все или один из них, чередоваться по времени и вытекать друг из друга.

Первым видом домашнего насилия является физическое насилие. Данный вид предполагает преднамеренное воздействие на жертву с целью причинения физического вреда, он является наиболее распространенным и опасным, исходя из исследований, 58% из общего числа российских женщин испытывали на себе физическое насилие со стороны близких людей – мужчин, из которых каждая пятая на регулярной основе. От 40 до 70% убитых женщин в мире погибли от руки партнеров в ходе домашнего насилия. Количество мужчин, убитых партнершами, гораздо меньше. Физическое насилие, по данным Петербургского женского кризисного психологического центра, сопровождается другими видами: психологическим – оскорбления и угрозы – 97%, сексуальным – 31% и экономическим – 28% [2].

Сексуальное насилие, как вид домашнего насилия, подразумевает под собой принуждение к половым отношениям и оказание сексуального давления. Изнасилование в браке считается преступлением, но многие привыкли это опускать, что связано со старыми стереотипами обладания мужчиной женщиной. Согласно Американской медицинской ассоциации в 1990-х годах от 30 до 45% женщин, страдающих от домашнего насилия, подвергались сексуальному насилию со стороны партнера. Примерно каждую четвертую женщину муж принуждал к сексуальным отношениям против ее воли. Игнорирование данного преступления оказывает негативное влияние на здоровье женщин. Кроме контролирования наличия полового акта, мужчины подвергаются сексуальному насилию, выраженному в применении секса как формы насилия и контроля, агрессивному и жестокому поведению в процессе, в использовании мужчины как оплодотворителя против его воли. Из-за стигматизации жертвы не обращаются за помощью.

Психоэмоциональное насилие предполагает уничижительное, манипулятивное, жестокое обращение, приводящее к психологическим травмам, с целью установления контроля над другой личностью и доступа к различным ресурсам. Данный вид насилия часто является трудноуловимым и не всегда видимым для окружающих и самой жертвы, особенно в начале общения с насильником. Может исходить как от партнера, так и от близких членов семьи. Также сильно распространен, как и физическое, и присутствует

во всех формах домашнего насилия, но трудно поддается статистике, потому что жертва не всегда осознает себя таковой или не признает проблему. Итерация насилия ведет в будущем к психологическим проблемам таким как: депрессия, тревожным и пищевым расстройствам, посттравматическое стрессовое расстройство, расстройства личности и другим, что в последствии может обернуться обострением хронических заболеваний и попытками самоубийства. К сожалению, на данный момент психологические проблемы в России недооценены.

Экономическое насилие является формой злоупотребления и контроля ресурсами другого человека, что приводит к снижению способности жертвы обеспечить себя и к зависимости от преступника. По статистике National Coalition Against Domestic Violence, 94-99% жертв семейного насилия испытывали на себе экономическое насилие, из них 60% – которые потеряли работу из-за давления со стороны партнера [5].

Специфическим видом домашнего насилия является шантаж или манипулирование детьми. Он применяется для контролирования взрослой жертвы угрозой или фактическим причинением ее детям физического или сексуального вреда, взятием в заложники, принуждением их к совершению насилия над жертвой, манипуляцией с лишением родительских прав; осуждением в плохом материнстве\отцовстве. Дети, свидетели домашнего насилия, подвержены перенятию таких же поведенческих форм, а также приобретению психических проблем и физического недомогания. По результатам исследований, проведенных в США, в семьях, где один из партнеров подвергается насилию, дети также становятся объектами насилия (30-60% семей).

Пренебрежение основными потребностями тоже может выступать видом домашнего насилия. Он характеризуется постоянным или периодическим неисполнением людьми своих обязанностей по отношению к их детям, пожилым родителям или родственникам с инвалидностью по удовлетворению их потребностей в еде, медицинской помощи, развитии, образовании и безопасности, что приводит к нарушению физического и психического развития или смерти.

Последствия травматического опыта создают проблемы в адаптации к окружающему миру. Поэтому, чтобы вернуть жертву к нормальному функционированию, ее нужно реабилитировать, учитывая особенности причиненного вреда и самого человека. Особенность реабилитационной помощи людям – жертвам домашнего насилия – структурированность работы с психологом в групповых и индивидуальных занятиях.

В основном, реабилитационный процесс после обследования и диагностирования проходит в два этапа – снятие мышечного и эмоционального напряжения, проработка личностных трудностей в ходе работы с психологами и психотерапевтами. В зависимости от травмы, составляется наиболее подходящая программа лечения. Используется психотерапевтическая и медикаментозная терапия. Медикаментозная помощь проводится как амбулаторно, так и стационарно (в тяжелых случаях). В случаях физического и сексуального насилия оказывается медицинская помощь.

Профилактическую помощь в ситуации семейно-бытового насилия оказывают учреждения различного типа, созданные в субъектах Российской Федерации: 508 центров социальной помощи семье и детям, 17 центров психолого-педагогической помощи населению, 6 центров экстренной психологической помощи по телефону.

Сегодня в России функционируют несколько крупных кризисных, реабилитационных центров помощи для женщин-жертв домашнего насилия. При этом, следует отметить, что часто именно беременная женщина или находящаяся в декрете подвергается домашнему насилию со стороны своего партнера и мужчины-родственника. Директор женского кризисного центра «Китеж» считает, что это

происходит, потому что мужчины думают: «Ну, куда ты с подводной лодки денешься, куда пойдёшь с ребёнком». Поэтому начинают диктовать свои условия.

Осведомлённость общества о проблемах насилия постепенно растёт. «Женщины стали чаще обращаться в связи с психологическим насилием, когда партнёр кричит, бьёт посуду, не даёт выходить из дома», – отметил специалист по связям с общественностью «Кризисного центра для женщин» [1, с. 69]. Такими организациями помощи женщинам-жертвам, например, являются действующие центры «Жизнь», «Колыбель», «Анна».

В России также есть центры помощи мужчинам-жертвам, но их пока незначительное количество. К их числу относится кризисный центр «Двоеточие» в Санкт-Петербурге, функционирующий с 2018 года. Так же подобный центр работает в Барнауле, а с февраля 2020 года одно отделение было создано при Челябинском городском кризисном центре.

Список литературы

1. *Бадамшин И.Д.* Семейно-бытовое насилие: понятие, виды, причины / И.Д. Бадамшин, Ф.Ф. Набиев // *Право: ретроспектива и перспектива.* – 2020. - №2 (2). – С. 68-73.
2. *Гилева Н.В.* Насилие в семье (исторический аспект) // *Ведомости уголовно-исполнительной системы.* – 2015. - №9 (160). – С. 2-4.
3. *Синельников А.* Социально-психологическая реабилитация женщин и детей, пострадавших от домашнего насилия: учебно-методическое пособие. – Барнаул, 2012. – 29 с.
4. *Телина И.А.* Социально-педагогическое просвещение родителей в школе // *Социальная педагогика.* – 2011. - №6. – С. 59-66.
5. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/motherhood (дата обращения 21.04.2022).

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Журавлева Мария Олеговна

*студентка 1 курса психолого-педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Егорова Валерия Альбертовна

*студентка 1 курса психолого-педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Зеленкова Татьяна Владимировна

*кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии и дефектологии
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования творческих способностей, их значение и роль в развитии речи ребёнка дошкольного возраста. Представлено экспериментальное исследование по выявлению творческих умений, участвующих в процессе становления речи у детей старшего дошкольного возраста. Выявлена взаимосвязь речевого развития детей и особенностей формирования творческой деятельности.*

***Ключевые слова:** развитие речи, творческая деятельность, творческие способности, дошкольный возраст.*

Готовность к эффективному коммуникативному взаимодействию человека с социумом является необходимым условием развития личности уже в период дошкольного детства. Именно на ранних этапах детского онтогенеза складываются базисные личностные качества и психические свойства ребенка, имеющие первостепенное значение для его дальнейшего развития.

Формирование коммуникативных умений и знаний является важнейшей составляющей личностной сферы и обеспечивает необходимую психологическую адаптацию ребенка в окружающем его мире. Умения вступать в контакты с другими людьми, устанавливать взаимоотношения с ними, регулировать свое поведение оказывают решающее влияние не только на позитивную совместную деятельность, но и на будущий социальный статус ребенка в современном обществе.

Достижения ребенка к концу дошкольного возраста в области речевого развития настолько значительны, что можно говорить не только об овладении им фонетической, лексической и грамматической сторон речи, но и развитии ее правильности, богатства, логичности и выразительности.

Одним из эффективных путей развития речи у детей старшего дошкольного возраста является ее включение в творческую деятельность [6]. Изучением проблемы в данной области занимались В.Н. Дружинин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, Н.И. Чуприкова и многие другие. Невозможно не отметить, что практически каждый из ученых, исследовавших проблему формирования творческих способностей, находит свои, уникальные концептуальные нюансы в данном понятии, в связи с чем педагогика и психология обогатились многообразием высказываний, зачастую противоречащих друг другу [1].

Так, Б.М. Теплов относил творческие способности к индивидуальным особенностям, которые отличают данного человека. Именно за способностями он усматривал различия людей. Он связывал их с эффективностью или результативностью выполнения действий, благодаря чему его трактовка творческих способностей, таким образом, может быть названа деятельностно-алгоритмической. Кроме того, способности данный ученый характеризовал как изначально наличествующие, а не вырабатываемые свойства – таким образом, способности к творчеству в его трактовке могут считаться генетически заданными индивидуальными особенностями человека, определяющими эффективность его деятельности [5].

Другой отечественный исследователь, Н.И. Чуприкова, связывает творческие способности с самой возможностью индивидуального развития. Она считает, что наличие этих способностей можно проверять по качественной специфике имеющихся областей личностного роста и развития – там, где человек развивает себя, «растет над собой», есть и способности. В этом она противоречит Б.М. Теплову и согласна с С.Л. Рубинштейном, также считавшим, что человек развивается только в направлениях, уже заданных имеющимися способностями. Поэтому рассматривать способности к творческой деятельности в отрыве от знаний, умений, навыков и компетенций

бессмысленно – они связаны определенным отношением, в котором функциями причин наделены сами способности [3; 4].

Творческую деятельность детей старшего дошкольного возраста можно определить как процесс, в результате которого создаются качественно новые объекты и духовные ценности каждой отдельной личности, а также происходит формирование и дальнейшее развитие речевой деятельности. Основным критерий творчества – это уникальность его результата.

Цель нашего исследования – определение уровней сформированности речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе творческой деятельности.

Данное исследование базировалось на применении проблемно-коммуникативного и творческого подходов. Применительно к задачам нашего исследования суть этих подходов проявлялась в творческой речевой деятельности детей и их умении находить для главного героя выход из предложенной ситуации. По нашему мнению, при обучении эффективной коммуникации в дошкольных образовательных учреждениях целесообразно опираться на тщательно подобранные проблемные ситуации, моделирующие естественный коммуникативный процесс.

При решении проблемных коммуникативных задач актуализируются творческие способности и определенные знания о коммуникации, полученные ребенком в процессе обучения. С помощью творческого подхода ребенок учится находить и реализовывать принципиально новые, нестандартные решения, отклоняющиеся от традиционных или принятых схем мышления [2; 7]. Таким образом, решение проблемно-коммуникативных и творческих задач способствуют развитию речи у детей.

Для реализации цели настоящей работы было проведено экспериментальное исследование, в котором участвовало 11 дошкольников 5-7 лет. Детям предлагалось (индивидуально) составить рассказ на определенную тему. В выборе темы мы исходили из того, что тема должна быть конкретна и реалистична. В данном случае детям была предложена тема «Как Сережа нашел котенка». Рассказы детей фиксировались дословно, с указанием имеющихся пауз, повторов. В протоколах отмечалось и поведение детей: как принял задание, как приступил к его реализации, обращался ли за помощью к воспитателю, характер обращений.

Анализ рассказов детей выявил особенности их речевого развития. Прежде всего, определялась связность рассказа. Для определения связности рассказа мы ориентировались на следующие показатели:

1. Раскрытие темы. Рассказы детей анализировались с позиций соответствия темы, заданной в названии, и содержания.

2. Объем рассказа. Объем высказывания ребенка определялся через подсчет слов, предложений. Важным для нас являлся не только количественный подсчет, но и качественный анализ, так как объем рассказа зависел от наличия осведомленности о сообщаемом предмете, тематике, интереса к ней со стороны ребенка, стремления к полноте передачи информации, от уровня развития мыслительной деятельности.

3. Соблюдение структуры повествования. При анализе рассказов детей мы обращали внимание не только на последовательность передачи события, на наличие начала, середины, конца, но и на соотносительность концовки с названием.

4. Средства связи. Структурная организация текста рассказа обусловлена наличием логической схемы построения и выражения в специальных знаках начала и конца рассказа, в синтаксисе отдельных предложений, в строении и сочетании соединений предложений.

Производился подсчет отдельных параметров речи испытуемых по следующим критериям (рисунок 1).



Рисунок 1. – Количественные характеристики рассказов детей

Далее нами был проведен анализ уровня связности речи в рассказах детей, что позволило определить следующее (рисунок 2). К высокому уровню относятся 36,3% детей. Эти испытуемые имеют достаточно большой словарный запас для данного возраста. Средний уровень составляют большинство участников данного исследования - 45,4% от общего числа детей. Эта группа детей имеют почти достаточный словарный запас для своего возраста. Но все же можно заметить, что в рассказе, при раскрытии данной темы, наблюдается меньший объем, чем у первой группы, и ограниченное употребление средств связи лексических единиц. К низкому уровню относится наименьшее количество испытуемых, но все же они есть. Их число составляет всего лишь 18,1%. К этому уровню относятся лишь те дошкольники, с кем очень мало занимаются дома.

Уровень связности речи

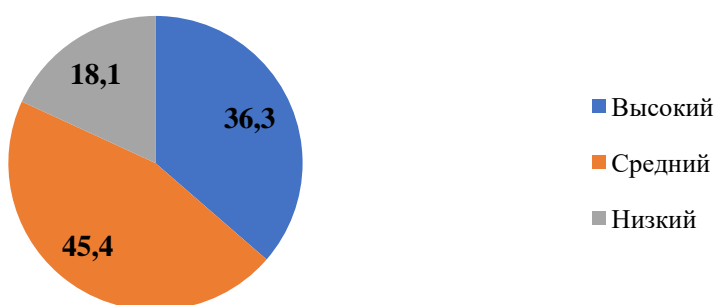


Рисунок 2. – Процентные показатели уровня связности речи

Следующим этапом нашего исследования был анализ рассказов по критериям:

1) процент детей, которые сразу без дополнительных вопросов сочинили весь рассказ: 64%;

2) процент детей, которые с трудом составили рассказ (только при помощи подсказок): 36%.

Анализ содержания рассказов.

А) Количество действующих лиц (героев) в рассказе (рисунок 3).



Рисунок 3. – Количество действующих лиц в рассказах детей

Б) Каких героев дети включают в рассказ: котенок; Сережа; родители; брат, сестра; пожарные; люди из квартиры; друзья; хозяева; другие животные.

В) Чем заканчивается рассказ: котенок найден – 18%; накормил и забрал себе – 46%; отдал хозяину – 9%; забрал и вылечил – 9%; забрал себе – 18% (рисунок 4).

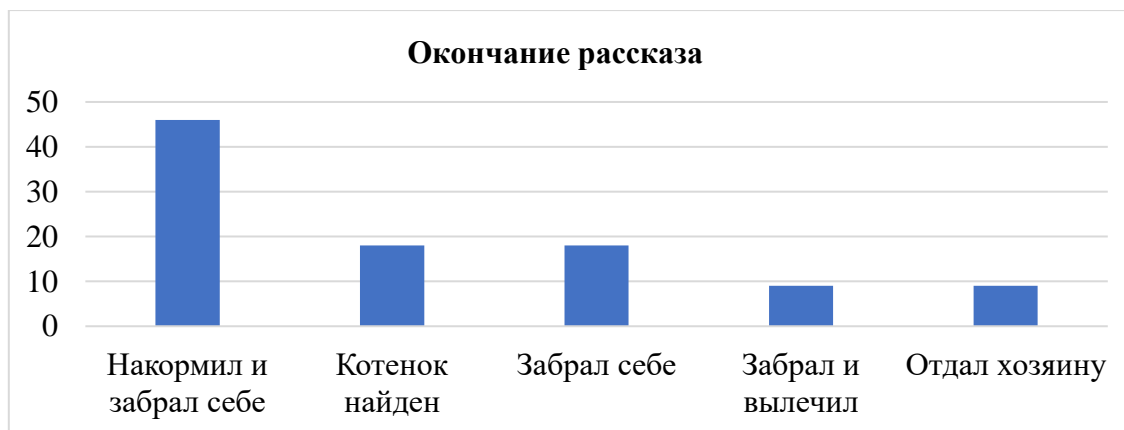


Рисунок 4. – Основные темы в окончании рассказов

Из данной диаграммы мы видим, что наиболее популярным окончанием рассказа у детей старшего дошкольного возраста является категории «Накормил» и «Забрал себе», что отражает проявление детьми эмпатии, доброты, желаний оказать помощь беззащитному существу.

Результаты нашего исследования по определению уровня сформированности речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе творческой деятельности показали следующее:

– более 50% детей логично выстраивают текст, композиционно правильно оформляют свой рассказ, используя при этом лексические и интонационные средства выразительности с целью достижения цели коммуникации;

– около 40% дошкольников затрудняются логично и последовательно выстраивать свой рассказ, но при этом используют средства воздействия на адресата с целью достижения результата коммуникации;

– 10% детей не могут логично выстроить высказывание. У них не наблюдается структурно оформленного рассказа, они не пытаются привлечь внимание собеседника лексическими и интонационными средствами выразительности.

По результатам исследования были составлены рекомендации родителям: больше читать ребенку вслух, обсуждать прочитанные произведения, организовать инсценировки, игры-драматизации и чтение «с продолжением», составлять рассказы на интересующую ребенка тему, заучивать стихотворения и придумывать сказки, т.е. создавать развивающую речевую среду. А также необходимо организовать среду, в которой ребенок сможет свободно развивать свои творческие навыки.

Учитывая положение, что результативность работы по формированию речи у дошкольников может быть достигнута лишь посредством усилий всех участников процесса, мы считаем необходимым и особенно важным координацию деятельности педагогов и родителей.

В рамках проведенного исследования не представилась возможность полностью исчерпать все аспекты сложной и многогранной проблемы, поэтому в перспективе намечается продолжить изучение влияния творческой деятельности дошкольников на развитие грамотной речи.

Список литературы

1. *Берулава М.Н.* Развитие творческих способностей личности в аспекте гуманизации образования // Гуманитаризация образования. – 1998. - №1.
2. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002.
3. *Вишнякова Н.Ф.* Рефлексивно-креативный подход к управлению творческим процессом // Гуманитаризация образования. – 1998. - №1.
4. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2002.
5. *Ермолаева-Томина Л.Б.* Психология художественного творчества. – М.: Академический проект, 2003.
6. *Зеленкова Т.В.* Лексические и структурные маркеры детской креативности // Язык и мышление: Психологические и лингвистические аспекты: Материалы XV-й Международной научной конференции. – М.: Московский Ин-т языкознания РАН, Институт русского языка РАН; Орехово-Зуево: ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», 2015. – С. 42-43.
7. *Пономарев Я.А.* Психология творчества. – М.: Наука, 1976.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО НЕУСПЕВАЮЩЕГО МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Закинян Шушаник Арменаковна

студентка 5 курса педагогического факультета

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»*

г. Ярославль

Изотова Елизавета Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»
г. Ярославль

Аннотация. В статье представлены основные результаты эмпирического исследования, направленного на выявление типичного портрета современного неуспевающего младшего школьника. В ходе исследования доказывается предположение, что для современного младшего школьника характерно отсутствие гибкости мышления. Доминирующей причиной неуспеваемости является низкая мотивация и она негативно сказывается на заинтересованности школьника в результатах обучения.

Ключевые слова: школьная неуспеваемость, младшие школьники, причины неуспеваемости, учебный процесс, обучаемость, результат обучения.

Проблема школьной неуспеваемости является на сегодняшний день очень актуальной. Большинство младших школьников попадают в категорию неуспевающих в самом начале обучения и носят этот ярлык в течение многих школьных лет. То, что учащиеся не усваивают полностью сам материал, не так уж и страшно. Особое волнение вызывает тот факт, что отрицательные последствия сказываются на формировании его личности: понижают самооценку, делают его пассивным, равнодушным к обучению или отрицательно настроенным к учебному процессу. Поэтому очень важно понять причины неуспеваемости и сделать все возможное, чтобы школа с ее требованиями и нормами не создавала ученику препятствий в дальнейшей жизни.

Большинство теоретических разработок в данной сфере отражают отсутствие единого мнения на данную проблему. Особенности прохождения учебного процесса, показатель успеваемости младшего школьника оказывают влияние на его внутреннее состояние и поведение. Учебная мотивация, самооценка, показатели тревожности, связаны с уровнем успеваемости младшего школьника. Как правило, в большинстве случаев в психологической помощи нуждаются именно неуспевающие школьники. Неуспеваемость школьника рассматривалась многими педагогами и психологами как результат взаимодействия определенных сторон его личности, тех или иных особенностей познавательных процессов.

В психолого-педагогической практике используют понятие «обучаемости», под которым подразумевается «восприимчивость к усвоению знаний». Младших школьников с низкой восприимчивостью к усвоению знаний называют школьниками с пониженной обучаемостью и отличают от школьников с высокой обучаемостью. Нас интересовали причины неуспеваемости в обучении младшего школьника относительно его состояния личности в целом.

Школьная практика давно показала, что любой учащийся, не имеющий органических дефектов, может усвоить знания в рамках школьной программы, но не во всех случаях удается достичь необходимого уровня усвоения и некоторые учащиеся испытывают трудности в усвоении учебного материала. Проблема неуспеваемости очень сложна, ее изучение предполагает множество различных подходов, но все они группируются вокруг двух основных аспектов проблемы: как преподаватель учит; как школьник учится и как при этом осуществляется его развитие.

Специалисты различных областей педагогических наук уделяли особое внимание той или иной стороне этой проблемы. Психологи обращают внимание на изучение личностных черт малоуспевающих, проявляющихся в процессе обучения, с целью выявления своеобразия самого процесса их учебной деятельности.

Школа играет большую роль в системе обучения и воспитания. Каждый младший школьник обладает личностными особенностями, такими как: мотивация, самосознание, черты характера, своеобразное поведение. При каждом варианте развития личности - могут возникнуть определенные проблемы, которые способствуют возникновению и дальнейшему развитию школьной неуспеваемости [4, с. 558].

В основе неуспеваемости в школе всегда лежит не одна причина или фактор, а несколько, и часто они действуют в комплексе. Неуспеваемость школьников не всегда объясняется низкими умственными способностями или отсутствием желания учиться.

Анализ литературных источников показывает, что многими авторами неуспеваемость понимается как результат невнимания, безразличия к ребенку со стороны значимых взрослых – учителей и родителей. Опыт показывает: вовремя и правильно изжитые трудности не только позволяют ребёнку нормально учиться, но и сохраняют его физическое и психическое здоровье [6].

В качестве основных психологических причин, которые лежат в основе неуспеваемости стоит выделить следующие: недостатки познавательной деятельности учащихся; недостатки развития мотивационной сферы учащихся; неадекватное использование индивидуально-типологических особенностей школьника.

Развитие мотивационной сферы играет важнейшую роль для успешности в учебной деятельности. Развивая и формируя у ученика положительные мотивы, мы позволяем ему проявлять активность. При низком уровне учебной мотивации наблюдается снижение школьной успеваемости [5, с. 8].

Таким образом, большое количество теоретических разработок в данной сфере говорят о необходимости изучения вопроса неуспеваемости, при этом изучаются, чаще всего, именно причины данного явления. Однако, исследований, посвященных изучению самого психологического портрета неуспевающих детей существенно меньше. Таким образом, именно на это и было направлено настоящее исследование.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МОУ «СШ №62» г. Ярославля. Выборка составила 60 человек. Методом экспертной оценки в качестве испытуемых выступили ученики третьих классов: 40 учеников с низкой успеваемостью и 20 учеников с хорошей успеваемостью.

По результатам исследования для учеников с высокой успеваемостью является характерной высокая мотивацией. Преобладающие мотивы – внутренние. Кроме того, отмечается более высокий уровень развития логического мышления. При этом, совершенно иная картина складывается у неуспевающих младших школьников. В данном случае им свойственна низкая и неустойчивая мотивация с преобладанием внешних мотивов. Логическое мышление развито существенно хуже, чем у успевающих младших школьников.

Математическая обработка данных, а именно, использование критерия U-Манна-Уитни, показала, что выявленные различия в показателях мотивации и логического мышления являются статистически достоверными. То есть, можно заключить, что особенностью психологического портрета современного неуспевающего младшего школьника будет низкая мотивация с преобладанием внешних мотивов и низкий уровень логического мышления. Таким образом, выдвинутая гипотеза исследования нашла свое подтверждение, а цель была достигнута.

Подводя итоги, стоит отметить, что результаты проведенного эмпирического исследования подтвердили гипотезу, основанную на предположении о том, что психологическими причинами неуспеваемости школьников часто являются низкий уровень мотивации и отсутствие гибкости мышления.

На сегодняшний день общество развивается очень стремительно, экономике требуются человек новой формации, активный, умный, быстро адаптирующийся к новым условиям жизни. В неопределенных ситуациях, находить оптимальные решения в сложных вопросах, проявлять гибкость и уметь налаживать эффективные коммуникации с разными людьми.

В настоящее время школьная демотивация и, как следствие, школьная неуспеваемость, заставила учащихся перейти от активного мышления к пассивному. То есть каждый день дети тратят меньше времени на размышления и больше времени проводят в социальных сетях, за компьютерными играми, в мобильных приложениях, что отрицательно сказывается на мыслительных процессах в целом. Поэтому, учить думать, развивать критическое мышление детей с раннего возраста стало очень важной проблемой. Если мы хотим, чтобы младший школьник обрел независимость, стал успешным, а также выстроил свое собственное критическое мышление, мы должны развивать в нем такие способности: мыслить и рассуждать. Если он научится думать – появятся крылья, чтобы он чувствовал себя свободнее и увереннее по жизни.

Список литературы

1. *Изотова Е.Г.* Факторы, влияющие на успешную учебную деятельность в младшем школьном возрасте / Е.Г. Изотова, Г.М. Соболева // Опыт и перспективы реализации федеральных государственных образовательных стандартов в современной школе: сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции [18 декабря 2019 г.] / под науч. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 373-377.
2. *Изотова Е.Г.* Особенности школьной дезадаптации у учеников начальных классов и работа по ее коррекции / Е.Г. Изотова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. – Ч. 4. – С.359-362.
3. *Изотова Е.Г.* Взаимосвязь социально-психологической адаптации и успеваемости в младшем школьном возрасте / Е.Г. Изотова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 71. – Ч. 2. – С. 428-431.
4. Отстающие в учении школьники: проблемы психического развития / Под ред. З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной. – М., 2001. – 558 с.
5. *Регуш Л.А.* Учить учиться! О проблеме школьной неуспеваемости // Психологическая газета. – 2001. - №9. – С. 8.
6. *Юсупова Х.Г.* Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения школьников / Х.Г. Юсупова, И.А. Ахметшина, С.А. Озерова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 74. – Ч. 1. – С. 21-24.

ИЗУЧЕНИЕ СПРОСА НА ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ

Зими́на Татьяна Олеговна

студентка 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород

Пинаев Андрей Романович

студент 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород

Бузинова Татьяна Сергеевна

студентка 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород

Веретеннова Екатерина Александровна

студентка 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород

Гарасева Ольга Олеговна

студентка 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород

Аннотация. В современном мире особое внимание уделяется изучению иностранных языков. Многие работодатели требуют от своих работников определенный уровень владения языками других стран. Это помогает налаживать отношения с государствами, дают представление о традициях и менталитете местных жителей. Не стоит опускать тот факт, что большинство информации не переведено на русский язык и знание иностранного языка помогает наиболее качественно повышать свою профессиональную квалификацию.

Ключевые слова: языковая школа, образовательные услуги, иностранный язык, опрос, маркетинговое исследование, спрос, обучение.

Изучение иностранного языка в современном мире – это один из самых важных составляющих моментов современного, успешного человека. Знание хотя бы одного иностранного языка расширяет кругозор, позволяет узнать культуру и обычаи другого народа. Общепринято изучать английский язык, как международный эквивалент общения. Но это не умаляет степень значимости изучения и других иностранных языков.

Многочисленные научные эксперименты доказали, что знание того или иного языка оказывает влияние на мышление и восприятие картины мира. Изучение принципиально нового диалекта позволяет расширить мировоззрение и взглянуть на

многие вещи под другим углом. Существует несколько причин, по которым нужно посещать языковую школу. Во-первых, это переход на новый уровень развития в изучении того или иного языка. Во-вторых, важно не только понимать язык, но и правильно говорить на нем. Это немало важно для общения с носителями языка. В-третьих, это переезд за границу в целях работы, учёбы или проживания. И языковая школа может помочь отточить навыки владения и улучшить произношение.

По данным маркетингового исследования, проведенного среди 43 студентов нижегородских вузов весной 2022 года, на рисунке 1 можно увидеть знают ли респонденты иностранные языки: большинство опрошенных ответили, что изучали иностранный язык ещё в школе, 20,9% не изучали, но хотели бы изучить хотя бы 1 язык. 18,6% опрошенных ответили, что знают один иностранный язык. 14% нашли у себя знание несколько иностранных языков и лишь 7% опрошенных, которые не хотели бы изучить иностранный язык. Это говорит о том, что не смотря на век высоких технологий, растёт популярность среди населения на знание одного или нескольких иностранных языков.

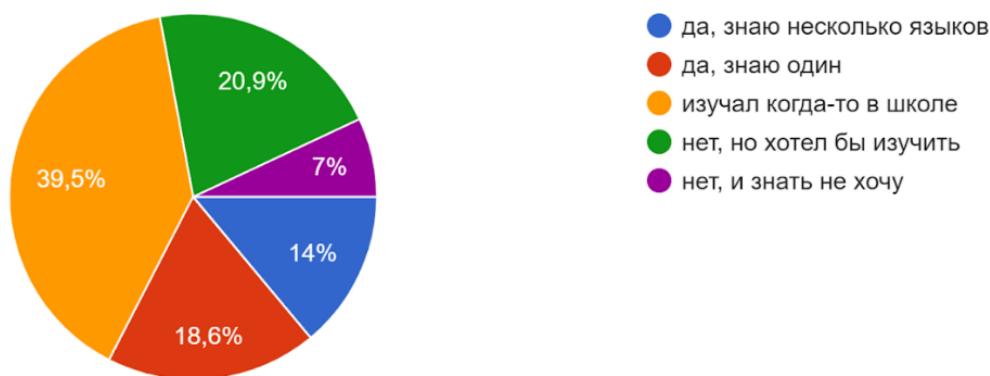


Рисунок 1. – Знаете ли вы иностранные языки?

Выявляя предпочтения молодежи по изучению иностранного языка (рисунок 2) отмечено, что большинство людей хотели бы изучить иностранный язык (41,9%), 39,5% хотели бы изучить язык, но сейчас не хватает времени, и только 18,6 % не хотели бы изучить язык другой страны. Это говорит о том, что спрос на языковые школы есть, так как большинство людей как правило изучают другие языки с его носителем и легче это сделать с помощью специальной школы.

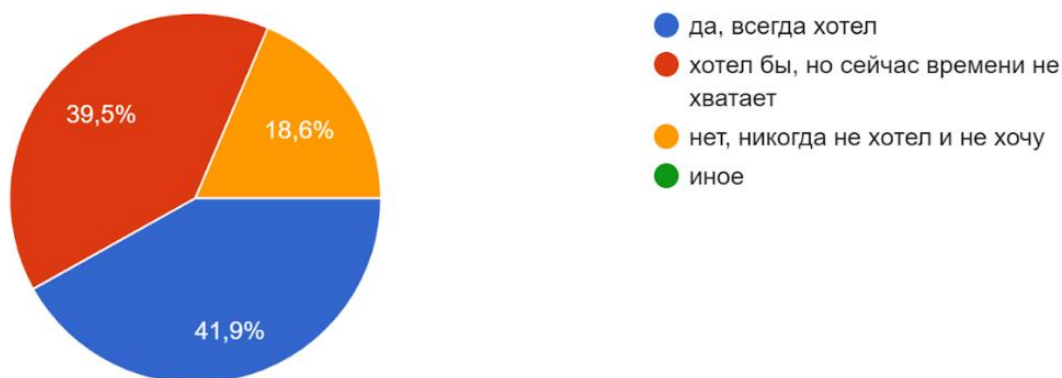


Рисунок 2. – Хотели ли вы изучить иностранный язык?

Оценивая какой иностранный язык популярен для изучения, отмечено, что 41,9% хотят изучить английский и такое же количество японский. Второе место занимает немецкий язык – 32,6%. Третье место занимают такие языки как французский, испанский, турецкий, итальянский имеющие одинаковое количество голосов – 30,2%. Количество респондентов желающих изучить китайский, арабский, шведский составляет равное количество 27,9%. Гораздо меньше людей выбрали финляндский (20,9%) и португальский (18,6%). 4,7% респондентов выбрали другой язык, не представленный в опросе. Такой разброс иностранными языками вероятно связан с дальнейшим переездом в другую страну с целью работы или один из способов узнать глубже культуру той или иной страны. Наглядно данные представлены на рисунке 3.

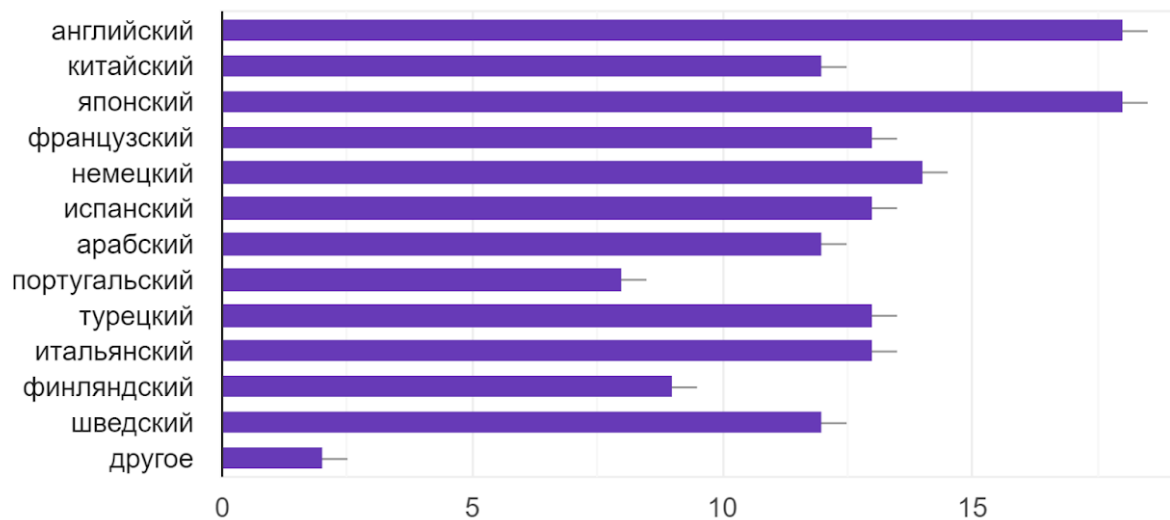


Рисунок 3. – Какой иностранный язык студенты хотели бы изучить?

Выявляя уровень знания респондентов, отмечено, что большинство опрошенных могут понимать иностранную речь и такое же количество могут переводить некоторые тексты (20,9%), 25,6% знают некоторые слова иностранного языка. Количество респондентов свободно владеющий иностранным языком составляет 11,6%. Высокое количество опрошенных, которые ничего не знают и не понимают (18,6%), что связано с маленьким количеством времени, уделяемое изучению иностранного языка. Наглядно данные можно увидеть на рисунке 4.

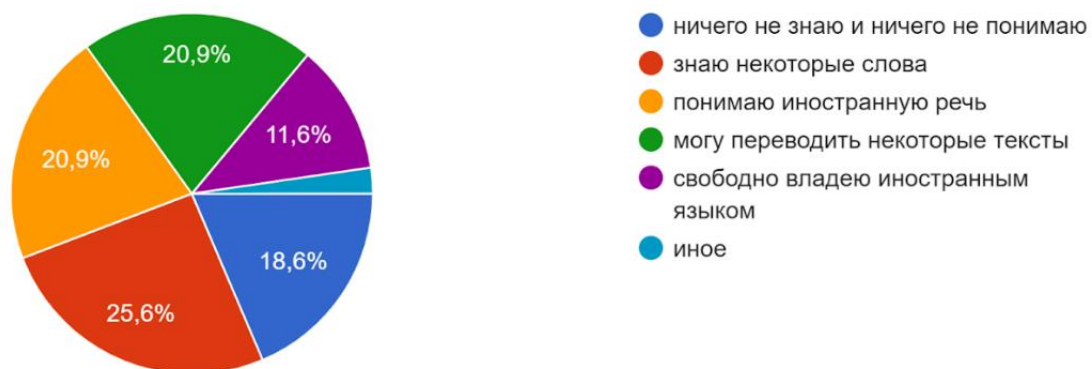


Рисунок 4. – Уровень знания иностранного языка

По данным исследования на рисунке 5 можно увидеть, что распределение респондентов по способу изучения иностранного языка разделилось. Большинство опрошенных хотели бы изучать дополнительный язык только с преподавателем

составляет 44,2%. 32,6% респондентов выбрали бы обучение с преподавателем и маленькой группой и гораздо меньше опрошенных выбрали самостоятельно изучение (20,9%). Это говорит о том, что изучение иностранного языка с преподавателем является наиболее эффективным способом.

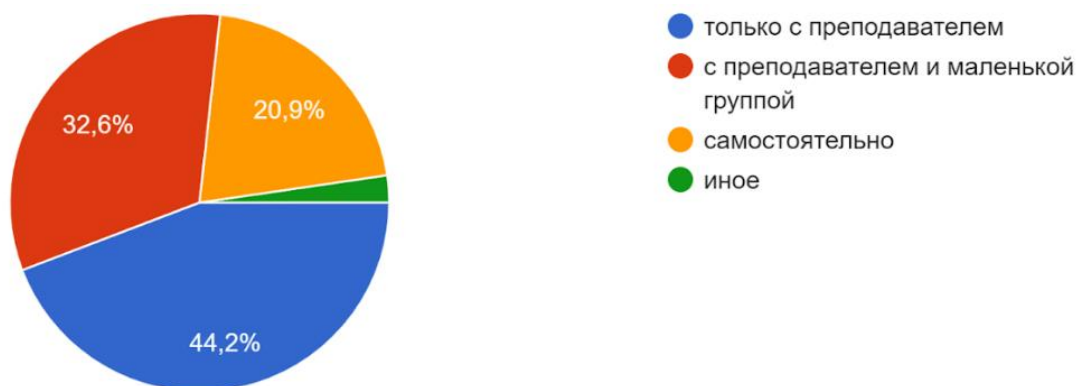


Рисунок 5. – Способы изучения иностранного языка

Оценивая методы преподавания, отмечено, что 67,4% опрошенных выбрали изучение иностранного языка по фильмам, 62,8% хотели бы изучать дополнительный язык классическим методом. Гораздо меньше респондентов отмечали, что чтение книг на иностранном языке будет наиболее подходящим 39,5%, в игровой форме хотели обучаться 32,6% опрошенных. Количество респондентов выбравших вариант иное составляет (7%), это связано с тем, что некоторым удобнее изучать иностранный язык через любимую музыку или телепередачи. Наглядно данные можно увидеть на рисунке 6.

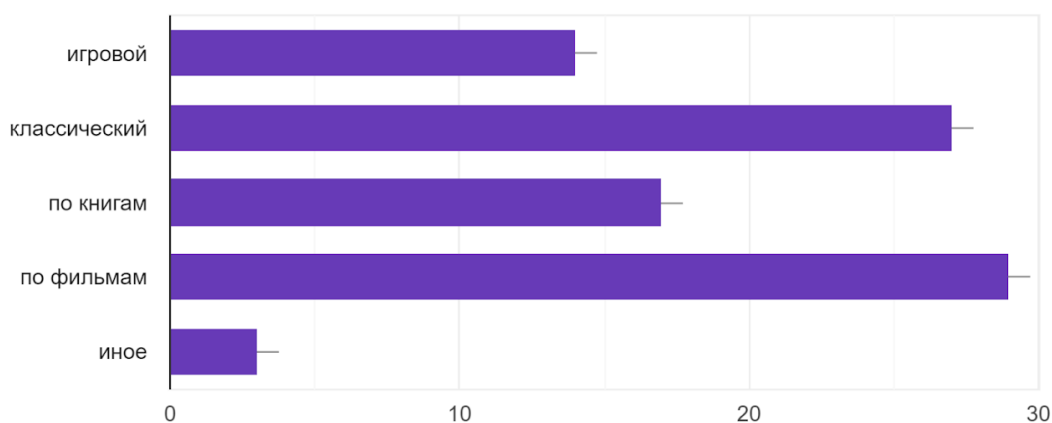


Рисунок 6. – Методы преподавания удобные для респондентов

Выявляя предпочтения по формату занятий студентами отмечено, что большинство респондентов выбрали бы дистанционный формат обучения (41,9%), очный формат 32,6%, в смешанном формате хотели бы изучить иностранный язык 23,3% опрошенных. Это говорит об удобстве дистанционного и смешанного формата изучения, как правило без привязанности к определённому месту и возможности обучения в любой точке земли.

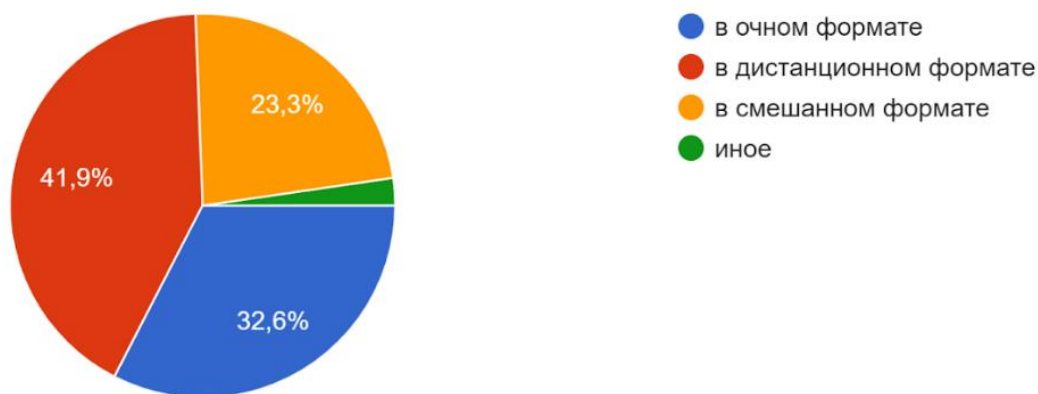


Рисунок 7. – Формат занятий

Таким образом можно сделать вывод о том, что изучение иностранных языков является важным процессом. Исходя из результатов исследования 41,9 % опрошенных хотели бы изучить иностранный язык уже сейчас и 39,5% планируют его изучить в будущем. Чаще всего люди хотят изучить такие языки как английский, японский, немецкий и китайские языки. Это связано со стремлением намного глубже изучить данные страны, но и не мало важную роль здесь играет работа, учёба, переезд на новое место жительства. Зная местный иностранный язык намного легче адаптироваться в сложившихся условиях.

Опрос показал, что 20,9% респондентов понимают иностранную речь и 25,6% знают некоторые слова. Но количество людей в совершенстве владеющих иностранным языком, остаётся низким – всего 11,6%. Многие предпочитают изучение языка наедине с преподавателем или с маленькой группой. Это является наиболее эффективным способом изучения. Многие любят изучать иностранный язык классическим способом или по фильмам. Здесь совершенно не важно, каким методом будет происходить изучение языка, самое главное, чтобы по итогу человек мог в совершенстве понимать иностранные речь, говорить на ней, читать и переводить. А в этом может помочь языковая школа.

Список литературы

1. Ваганова О.И. Роль инновационной образовательной среды в самореализации субъектов образовательного процесса / О.И. Ваганова, М.П. Прохорова, К.А. Максимова // Карельский научный журнал. – 2019. – Т. 8. - №2 (27). – С. 11-14.
2. Дюдякова С.В. Образование за рубежом: спрос на языковые курсы / С.В. Дюдякова, С.В. Булганина, Д.А. Спиридонова, К.М. Григорян // Наука Красноярья. – 2020. – Т. 9. - №4-2. – С. 44-49.
3. Качалова А.Д. Модернизация и инновационное развитие российского образования как фактор профессионального становления педагога / А.Д. Качалова, И.А. Ахметшина // Студенческие научные достижения: сборник статей XI Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: Наука и Просвещение, 2021. – С. 143-146.
4. Прохорова М.П. Принципы профессионального образования: новое прочтение в цифровую эпоху / М.П. Прохорова, С.В. Булганина, К.В. Белоусова, А.В. Лабозова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. - №2 (31). – С. 202-206.
5. Прохорова М.П. Социальное партнерство как механизм инновационного развития профессионального образования / М.П. Прохорова, А.М. Петровский // Интернет-журнал Науковедение. – 2015. – Т. 7. - №5 (30). – С. 221.

6. *Филатова О.Н.* Разработка методического сопровождения инновационной подготовки педагогов в вузе / О.Н. Филатова, М.П. Прохорова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. - №4. – С. 164.

7. *Шобонова Л.Ю.* Исследование критериев выбора языковых курсов обучающимися / Л.Ю. Шобонова, С.В. Булганина, С.К. Акопян // Наука Красноярья. – 2022. – Т. 11. - №1-3. – С. 141-146.

ПРОБЛЕМА КИБЕРЗАВИСИМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Золоева Екатерина Артуровна

студентка 2 курса психологического факультета

ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет

имени академика С.П. Королева»

г. Самара

Аннотация. В статье автор анализирует понятие киберзависимости, рассматриваемое как форму аддиктивного поведения. Обозначены симптомы компьютерной зависимости. Выделены особенности киберзависимости в младшем школьном возрасте. Изучены причины киберзависимости младших школьников.

Ключевые слова: киберзависимость, интернет-зависимость, компьютерная зависимость, младший школьный возраст.

Термин «киберзависимость» как отдельная форма аддиктивного поведения начали рассматривать в конце 20 века, одним из первых определение ей дал Иван Голдберг, которые описал ее как поведенческое расстройство, сформированное посредством использования компьютера и сети Интернет [3]. В дальнейшем определение было дополнено тем, что данная форма зависимости формируется через любой вид деятельности в Интернете. Согласно определению Л.Н. Юрьевой и Т.Ю. Больбот, компьютерная зависимость – специфическое нехимическое расстройство личности, при котором обычная жизнедеятельность в виде привычек и хобби перестают быть значимыми для личности, уступая место новой сформировавшейся нездоровой тяге [21].

Киберзависимость можно отнести к трудной жизненной ситуации [1]. Его также можно определить как тягу к деятельности, связанной с гаджетами и сетью Интернет, из-за которой резко сокращается какая-либо иная деятельность, ограничивается круг общения, сфера интересов резко сужается.

В свою очередь, исследовательницей Н.В. Майсак в попытках разработать структуру и классифицировать социальные девиации человека, была разработана матрица социальной девиации, согласно которой, компьютерную зависимость (киберзависимость) относят к девиантному поведению типа аутодеструктивных по своей направленности, аддиктивных по своей характеристике, социально-нейтральных по принципу социальной одобряемости [16]. Таким образом, киберзависимость можно рассматривать с нескольких сторон в своем проявлении.

1. Как аутодеструктивное. Данное поведение является саморазрушительным, отклоняющимся от физиологических и психологических норм развития человека, которое подвергает опасности самой целостности развития человека [11].

2. Как аддиктивное. С этой стороны, данную зависимость можно рассматривать как одно из проявление деструктивного поведения, при котором человек старается отдалиться от реальности через фактическое изменение своего психического состояния.

Достижение такого ухода происходит посредством фармакологических способов, как, например, наркотические психоактивные вещества, и нефармакологических способов – акцентирование на каких-либо активностях, которые способствуют формированию субъективно приятных эмоциональных состояний [17].

Именно к нефармакологическим и относится киберзависимость. Ц.П. Короленко в своих работах, посвященных аддиктивному поведению выделяет несколько его механизмов. Первый – конвенциональный – является следствием предшествующей аддиктивной социализации человека. То есть данный механизм формируется благодаря неблагоприятному окружению и недостаточному родительскому контролю, в итоге чего формируется личность, не обладающая стабильными жизненными и ценностными установками. Второй – интегрирующий – осуществляется в случае несогласованности внутреннего и внешнего представления о себе и неудовлетворенности жизнью в целом, а также в случае психопатологических состояний личности. Третий – диссоциальный – появляется при условии химической зависимости как следствие влияния факторов риска [14].

3. Как социально-нейтральное. С этой точки зрения данная форма зависимости не является социально опасной, зачастую в обществе, а критерии ее оценивания, как правило, неоднозначные.

Таким образом, киберзависимость – аддикция, являющаяся одной из форм девиантного поведения, при которой актуализируется пристрастие к избеганию реальности и уходу от нее при помощи постоянного акцентирования внимания на активное взаимодействие компьютерными играми и программами [6].

Характерным для интернет-зависимости А.Л. Венгер считал сокращение многих видов иной активности и ограничение живых социальных контактов. Также он отмечал, что данной форме зависимости в наибольшей степени подвержены дети и подростки, а основным признаком является не то, что ребенок проводит время за компьютером, но, когда весь круг его интересов замыкается на нем, а остальные занятия становятся неинтересны [12]. Формирование зависимости происходит постепенно, механизм сход с формированием химической зависимости.

Ц.П. Короленко считал, что ребенок приобретает зависимость за счет того, что виртуальный мир постепенно становится реальным в силу его кажущейся безопасности и красочности, в то время как мир реальный воспринимается как враждебный. Постепенно взаимосвязь с реальным миром ослабевает, наиболее ценными становятся те переживания, которые испытывает ребенок при использовании компьютера; он может активно использовать свою фантазию в виртуальном мире, испытывая при этом чувство контроля над всем происходящим, что может привести к исчезновению четких границ между реальным и нереальным мирами, вплоть до исчезновения самосохранного поведения [13].

В качестве симптомов киберзависимости принято выделять:

- чувство эйфории, появляющееся во время использования компьютера и нахождения в интернете;
- увеличение временных промежутков, проводимых за компьютером или нахождения в интернете;
- отсутствие контроля над временем и неспособность своевременно прервать сеанс нахождения за компьютером или нахождения в интернете;
- тревожность и депрессивное состояние, которое человек начинает испытывать, не имея возможность провести время за компьютером или в интернете;
- замыкание в себе при общении с родственниками и друзьями, избегание взаимодействия с ними;

– появление проблем в реальной социализации, частые обманы о своем времени препровождении [15].

В младшем школьном возрасте киберзависимость, в основном, представляется в виде игровой или от социальных сетей. Более того, активное развитие и внедрение в повседневную жизнь информационных технологий способствует к постоянному доступу к компьютеру, телефону и интернету, что способствует формированию зависимости.

Навык рефлексии только начинает развиваться, в связи с чем, ребенок на данном возрастном этапе еще не в полной мере способен осознавать и управлять своим развитием. Данная особенность не является деструктивной, но в случае педагогической запущенности, способна привести к тяжелым последствиям. Все еще присутствует избирательность и произвольность памяти и внимания, и педагогическое влияние взрослых способствует тому, что эти процессы становятся произвольными. Такая произвольность проявляется в том, что предпочитаемой деятельностью является та, которая способна увлечь и заинтересовать, при таком условии дети могут провести большое количество времени за ним, не начав при этом уставать. При этом также сохраняются повышенная возбудимость и неспособность долго фиксировать внимание на чем-то одном, постоянные переключения.

Важно и место в коллективе, которое ребенок занимает, поступая в школу [19]. При отсутствии должного социального одобрения, внимания к себе со стороны сверстников, ребенок, начиная испытывать тревогу [5], одиночество, становится замкнутым, что впоследствии может привести к формированию аддиктивного поведения, в том числе, и к появлению киберзависимости. Поэтому все эти аспекты следует включать в содержание просвещения родителей по профилактике отклоняющегося поведения [8].

Хотя и ведущей деятельностью для ребенка младшего школьного возраста является учебная, игровая активность также сохраняет свою важную роль. Игра может стать хорошим способом заинтересовать ребенка в процессе обучения, но важным остается то, что в игре должны содержаться элементы, формирующие навыки общения и связной речи [9], усвоение моральных норм и принципов, благодаря которым будет сформирована ценностная система человека. Важным фактором игры является четкое разграничение на то, что есть начало и окончание. В том случае, если доступ к интернету, компьютеру и гаджетам являются способом чем-то занять ребенка на неопределенный срок, то, в силу несформированности волевой сферы, высок риск появления киберзависимости, так как ребенок просто не способен еще в достаточной мере контролировать собственное поведение [2].

Отсутствие хобби и увлечений у ребенка младшего школьного возраста также негативно влияет на развитие ребенка и способствует формированию у него киберзависимости, так как свободное время просто некуда тратить, поэтому оно уходит на игры и интернет. В этой ситуации сказаться может и наличие негативной родительской установки на то, что «лучше пусть дома, чем непонятно с кем». Более того, такая модель негативно сказывается на родительно-детских отношениях, ребенок может замкнуться в себе, формируется тревожность и неспособность сосредоточиться, учебная мотивация не появляется. Нарушенные границы и эмоциональные связи между родителями и детьми являются еще одним фактором, способствующим появлению киберзависимости [10]. Это происходит из-за недопонимания, вследствие чего ребенок предпринимает попытки компенсировать недостаток внимания и любви (либо чрезмерную опеку) через компьютерные игры, так как они способны вызывать достаточно сильные эмоции.

Так происходит формирование избегающего типа поведения, а зависимость для ребенка становится попыткой дистанцироваться от реально существующей проблемы, а реальная жизнь отходит на второй план. Виртуальный мир становится интереснее, так как ребенок чувствует свою способность решить все трудности, задачи и конфликты, начать заново, а именно это зачастую и является необходимым при переживании своей неуспешности, комплексов, и дает возможность предстать в другом образе, отличным от настоящего [4]. Кроме того, наибольшую опасность в формировании зависимости представляют семьи, в которых за внешним благополучием скрываются нарушения семейного взаимодействия и семейного воспитания, в основе которого могут лежать негативные родительские предписания, часто неосознаваемые членами семьи [18; 20].

Аддиктивное поведение у ребенка может быть сформировано вследствие целого ряда причин, как, например, конфликтные отношения в семье, агрессивное [7] или противоречивое поведение в кризисные периоды возрастного развития, ранняя утрата родственников и близких, буллинг в коллективе и так далее. Зависимое поведение в таких случаях является попыткой адаптироваться к травмирующим событиям и выровнять эмоциональное состояние. Однако в дальнейшем состояние удовлетворенности замещается переживанием физического и психологического дискомфорта, что, в дальнейшем, травмирует неокрепшую психику ребенка. В итоге формируются и закрепляются зависимости, в частности киберзависимость.

Список литературы

1. *Александрова А.Л.* Педагогические средства оказания помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации: учебное пособие. – Самара: Самар. ун-т, 2007.
2. *Бережнова Д.Б.* Влияние виртуальной среды на агрессивное поведение школьников / Д.Б. Бережнова, А.А. Москаленко // Теоретические и практические аспекты социальной педагогики и психологии девиантного поведения: сб. науч. тр. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2017. – С. 11-14.
3. *Голдбер И.* Интернет-аддикция [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.psycom.net> (дата обращения 30.04.2022).
4. *Грин К.С.* Action-Video-Game Experience Alters the Spatial Resolution of Vision / К.С. Грин, Д. Бавелиер // // Psychological Science. – 2007. – С. 18.
5. *Долгополова А.В.* Психолого-педагогическая работа по снижению уровня школьной тревожности учащихся младших классов / А.В. Долгополова, Ю.А. Гаврилова // Образование в современном мире: достижения, вызовы, перспективы: Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием (Самара, 20 февр. 2020 г.); отв. ред. Т.И. Руднева. – Самара: Самар. нац. исслед. ун-т им. С.П. Королева, 2020. – С. 199-204.
6. *Друзин В.Н.* Личностные и социальные особенности подростков, склонных к игровой компьютерной аддикции [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.rus-ameeduforum.com/content/ru/?task=art&article=1000887&iid=11> (дата обращения 30.04.2022).
7. *Егорова У.Г.* Исследование агрессивности в кризисный и докризисный возрастные периоды // Социальная педагогика в современных социальных практиках. Сборник научных статей VII Международного симпозиума. – 2017. – С. 137-142.
8. *Егорова У.Г.* Просвещение родителей в вопросах профилактики отклоняющегося поведения подростков // Вестник Самарского государственного университета. – 2014. - №9 (120). – С. 232-236.
9. *Егорова У.Г.* Работа с родителями по развитию связной речи у старших дошкольников // Известия Самарского научного центра Российской академии наук.

Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2020. – Т. 22. - №74. – С. 21-25.

10. *Елкина А.Е.* Особенности компьютерной зависимости у младших школьников // Молодой ученый. – 2017. - №20 (154). – С. 394-396.

11. *Змановская Е.В.* Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – 288 с.

12. Компьютерная зависимость [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://5psy.ru/samopoznanie/kompyuternaya-zavisimost.html> (дата обращения 30.04.2022).

13. *Короленко Ц.П.* Психосоциальная аддиктология / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск: Изд-во ОЛСИБ, 2001. – 251 с.

14. *Короленко Ц.П.* Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире / Ц.П. Короленко, Т.А. Донских. – Новосибирск: НЕСТОР, 2005. – 296 с.

15. *Краснова С.В.* Как справиться с компьютерной зависимостью? / С.В. Краснова, Н.Р. Казарян, В.С. Тундалева, Е.В. Быковская, О.Е. Чапова. – М.: Эксмо, 2008. – 89с.

16. *Майсак Н.В.* Матрица социальных девиаций: классификация типов и видов девиантного поведения // Современные проблемы науки и образования. – 2010. - №4. – С. 78-86.

17. *Мещеряков Б.Г.* Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.

18. Социально-педагогические технологии работы с подростками девиантного поведения: учебное пособие / И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, Т.В. Зеленкова, М.Б. Земщ, Т.М. Гулевич, Е.В. Литошенко, А.А. Лосева, Е.А. Петрова, Н.А. Филина, Х.Г. Юсупова; под общей ред. И.А. Ахметшиной. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2022. – 197 с.

19. *Черепанова У.Г.* Содержание психологической готовности родителей к поступлению ребенка в школу// МИТС-НАУКА: международный научный вестник: сетевое электронное научное издание. – 2006. - №4. – С. 25.

20. *Черепанова У.Г.* Трансактный анализ родительско-детских отношений в семьях наркоманов периода взросления // Психология: грань между целым: Тезисы международной межвузовской научно-практической конференции молодых специалистов. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2001. – С. 87-89.

21. *Юрьева Л.Н.* Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика / Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Больбот. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Зубкова Виолетта Олеговна

студентка 4 курса кафедры технологического и художественного образования

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет

имени Ярослава Мудрого»

г. Великий Новгород

***Аннотация.** Статья посвящена поиску решения актуальной проблемы снижения познавательного интереса у современных школьников. В статье обосновывается необходимость применения дидактических игр для повышения познавательного интереса у учащихся на уроках технологии.*

***Ключевые слова:** познавательный интерес, предметная область «Технология», дидактические игры, словесные игры, игры с предметами, настольно-печатные игры.*

Применение традиционных методик обучения в современном образовании снижает познавательный интерес у учащихся. Учебный процесс для детей становится менее интересным. С появлением Интернета школьников сложнее заинтересовать и замотивировать однообразными уроками. У многих учащихся снижается интерес к обучению, особенно к таким практикоориентированным предметам, как технология, поскольку ручной труд становится менее актуальным для современного «цифрового» поколения [1]. Чтобы заинтересовать учащегося в своём уроке, педагог должен применять инновационные технологии в учебном процессе и создавать ситуации, когда школьники самостоятельно осваивали бы информацию. Методика обучения должна быть выстроена так, чтобы сподвигнуть обучающихся к активным действиям, направленным на усвоение информации. В этих условиях прямой обязанностью педагога является развитие и поддержка познавательного интереса у учащихся.

Познавательный интерес – это важная часть развития человека как личности, деятеля, реформатора [6]. Если нет интереса к познанию чего-то нового, человек перестаёт развиваться и начинает деградировать. Познавательный интерес у человека проявляется с самого начала жизни. Особенно заметно, как познавательный интерес проявляется у маленьких детей. Если мы вспомним себя или своих братьев и сестёр в детстве, то заметим, как они тянулись к познанию всего нового и неизведанного для них. Все психологические процессы человека стимулируют его к познанию чего-то нового, мотивируют к постоянному поиску новых вариантов как улучшить или изменить свою жизнь с помощью познавательной деятельности. Отличительной чертой познавательного интереса является то, что он способен концентрировать и стимулировать все виды деятельности человека, а не только познавательную. Человек преисполненный познавательного интереса способен более результативно и эффективно осуществлять свою деятельность.

В понятие познавательного интереса разные ученые вкладывают различный смысл. Так, по мнению Н.Г. Морозовой, познавательный интерес – это активное эмоционально-познавательное отношение человека к миру. В то же время С.Л. Рубинштейн считал, что интерес — это специфическая направленность личности, а М.А. Пастушкова, в своих работах отмечает, что интерес тесно взаимосвязан с особым избирательным отношением человека к окружающему его миру. По мнению И.П. Подласого, интерес является одним из вечных сильнодействующих мотивов человеческой деятельности. Также познавательный интерес в психологии исследовали: Б.Г. Ананьев, М.Ф. Беляев, Л.А. Гордон, И. Божович, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др. [4].

Как отмечалось выше, особенно снижение познавательного интереса происходит к процессу обучения на уроках технологии. Ведь ручной труд в современном мире становится менее интересным для нового поколения. Интерес к предмету напрямую зависит от педагога и от применяемых им методов обучения. Приходя на однотипные, скучные уроки, учащийся постепенно теряет интерес к этому предмету. Поэтому большое внимание нужно уделять новым способам подачи информации учащимся. Чем больше новых методик обучения применит педагог, тем больше поспособствует повышению интереса учащихся.

Одним из эффективных методов обучения в современной школе являются дидактические игры. Впервые в педагогике для обучения детей дошкольного возраста дидактические игры применяли М. Монтессори и Ф. Фребель. Первым отечественным педагогом, который начал применять дидактические игры в учебном процессе, был К.Д. Ушинский. По мнению К.Д. Ушинского, игра является особым родом деятельности не похожим на другие, простым, но в то же время сознательным, которое способно разбудить в человеке желание жить, творить, действовать. Также, вслед за К.Д. Ушинским русский педагог В.А. Сухомлинский, рассуждая о важности дидактических игр, считал, что игра является частью полноценного умственного развития, а также способствует развитию сил человека. Она способна активировать творческое воображение, которое сильно влияет на полноценное обучение. Н.К. Крупская в своих работах отмечала: «Игра для детей-учеба, игра для них- труд, игра для них-серьёзная форма воспитания» [2].

Одним их эффективных способов развития познавательного интереса к обучению являются дидактические игры. В процессе обучения дидактические игры имеют два важных значения: первое, они являются методом обучения, второе - самостоятельной игровой деятельностью. В процессе обучения игры помогают развить новые виды деятельности учащегося. Дидактические игры являются средством обучения и воспитания, от которого зависит эмоциональная и интеллектуальная составляющая обучения учащихся. Они способны стимулировать деятельность учащихся, в процессе которой формируется самостоятельность в принятии решений, осваиваются и закрепляются полученные знания. Учащимся легче и интереснее получать новую информацию в качестве игры или головоломки. Игры помогают формировать у школьников умения и навыки коммуникации, а также развивают важные составляющие их личности.

Дидактические игры состоят из определённых составляющих таких, как: игровой замысел, дидактическая задача, игровые действия, правила. К видам дидактических игр относятся: игры с предметами, настольно-печатные игры, словесные. Особенностью игры с предметами является то, что они основаны на использовании игрушек или предметов. Во время игры учащиеся учатся сравнивать, а также находить сходства и различия предметов. Игра помогает им поближе познакомиться с разными свойствами и признаками предметов: качеством, цветом, размером, формой, запахом, вкусом. В играх с предметами учащиеся решают задачи на классификацию, сравнение, нахождения различий, установления последовательности в решении задач. По мере того, как учащийся осваивает новые знания о предметной среде, задания в играх постепенно усложняются: учащиеся упражняются в определении предмета по какому-либо одному или нескольким качествам, объединяют предметы по этому признаку (форме, цвету, назначению, качеству). Такая игровая деятельность помогает развить логическое мышление у учащихся.

Настольно-печатные игры способствуют формированию понимания у учащихся об окружающем его мире, систематизируя при этом знания. Такого вида игры сосредотачивают внимание учащегося на его действиях, а также на действиях окружающих его людей. Настольно-печатные игры также помогают школьникам развить смекалку и ориентироваться в изменяющихся условиях игры. Несомненно, важным является то, что такие игры способны научить учащихся продумывать результаты своего хода заранее, тем самым способствуя развитию мыслительных операций. К настольно-печатным играм относятся: разнообразные игры-пособия, картинки (парные картинки, разрезные картинки), пазлы, предметное лото, домино, тематические игры (где что растёт, когда это бывает, кому это нужно).

Словесные дидактические игры – это один из самых первых видов дидактических игр. Они полезны тем, что способствуют разностороннему развитию личности учащегося, так как темы словесных дидактических игр могут быть самыми разнообразными. С их помощью учащийся развивает творческое мышление, обогащает свой словарный запас, может освоить грамматику родного языка. Словесные игры в процессе обучения имеют две важные составляющие: занимательную и познавательную. Во время урока учитель становится одновременно и наставником, и полноценным участником, который вовлечён в игру. Для углубления и закрепления знаний учащегося педагог загадывает загадки, задает наводящие вопросы, стимулирует познавательную активность детей, направляет их на поиск решения для выхода из созданной ситуации. К видам словесных дидактических игр относятся: игры–поручения, игры–загадки, игры–беседы, игры–путешествия и др. [3].

Для повышения познавательного интереса учащихся на уроках технологии могут применяться разные виды дидактических игр. Игра с предметами отлично подойдёт для изучения материала по разным темам. К примеру, изучая виды тканей, школьник наглядно может определить их цвет, качество, свойства, поближе познакомиться с разными видами тканей и узнать их различия на примерах. Также такой вид игры хорошо подойдёт для учебной темы «Декоративные швы», где учащиеся смогут наглядно увидеть и определить разницу, например между тамбурным швом и гладью. Даже в кулинарии можно использовать игры с предметами, рассматривая разные виды продуктов (например, разные виды макарон). Рассматривая вживую разные виды изделий, учащийся сможет наглядно узнать и определить новые интересные для себя факты. Ведь это намного интереснее, чем читать учебники и смотреть виды изделий только на картинках.

Словесные дидактические игры отлично подойдут для изучения школьниками любой темы по предмету «Технология». Так, например, можно использовать загадки при изучении ручных инструментов и швейного оборудования. Игру-путешествие можно применить при изучении деталей швейной машины. Учащиеся будут непосредственно вовлечены в образовательный процесс, и их познавательный интерес будет повышаться [5].

Настольно-печатные игры также, как и словесные игры могут применяться для изучения разных тем на уроках технологии. При этом учитель может использовать настольные игры, ребусы, анаграммы, пазлы, лото, кроссворды. Ребусы можно применить для того, чтобы учащиеся сами определили тему урока. Пазлы отлично подойдут для изучения нового материала. Кроссворд позволит закрепить школьникам полученные знания. На наш взгляд, можно придумать свою настольную игру по разным разделам программы предметной области «Технология».

Даже самую обычную тему «Заправка швейной машины» можно представить учащимся в виде игры – игры-путешествия. Например, отдельные части швейной машины школьник может рассмотреть как отдельные станции, проходя которые у него должна получиться полностью заправленная готовая к работе швейная машина. Переходя по очереди от станции к станции, учащиеся смогут все подробнее рассмотреть и узнать больше новой информации об отдельных частях швейной машины. Узнав больше интересной и полезной информации, школьники смогут легче освоить новую тему. С помощью игры учащиеся смогут лучше запомнить информацию, а затем применить её на практике.

На уроке по одной теме можно совмещать разные виды дидактических игр. Например, можно совместить кроссворд и игру-путешествие, пазлы и игры с предметами. Используя несколько игровых методов, можно получить большой результат в процессе обучения. Переключая внимание учащихся с одной игры на

другую, педагог сможет разнообразить процесс обучения на уроке технологии. Составляя план урока на основе игры, педагогу нужно учитывать много факторов, таких как: уровень знаний учащихся, их интересы, сложность заданий [7].

Таким образом, можно сделать вывод, что познавательный интерес у учащихся нужно поддерживать и постоянно повышать. Ведь скучные однотипные уроки никогда не пробудят интерес к обучению у учащихся. С появлением Интернета детей стало сложно чем-нибудь удивить или замотивировать. Дидактические игры являются отличным способом развития познавательного интереса у учащихся на занятиях в школе. Любую деятельность легче воспринимать в виде игры, поэтому современный урок должен проходить так, чтобы у учащихся был стимул к активным действиям, направленным на самостоятельное освоение новых знаний.

Список литературы

1. *Байбородова Л.В.* Воспитательный процесс в современной школе: учебное пособие / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков. – Ярославль, 2007. – 302 с.
2. *Барташников И.А.* Учись, играя. – Харьков, 2011. – 184 с.
3. *Дмитриева В.Г.* 100 развивающих игр и упражнений от рождения до года / В.Г. Дмитриева, О.А. Новиковская. – М.: АСТ, 2015. – 48 с.
4. *Мухина В.С.* Детская психология: учебник. – М.: Образование, 2005. – 401 с.
5. *Никифорова З.Н.* Игры с разрезными картами. Учебно-дидактический комплект по освоению опыта социального поведения. Средняя группа / З.Н. Никифорова, С.И. Никифорова, Ф.Ф. Костина. – М.: Учитель, 2015. – 96 с.
6. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – М.: Просвещение, 2003. – 294 с.
7. *Щукина Г.И.* Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АГРЕССИВНОСТИ

Зырянова Камилла Александровна

*студентка 4 курса филологического факультета
ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петровского»
г. Брянск*

Аннотация. Эмоциональное выгорание и агрессивность являются деструктивными в деятельности работника образования. Принято считать, что молодые специалисты не могут подвергаться синдрому эмоционального выгорания, но сегодня мы можем наблюдать проявления симптомов выгорания у начинающих педагогов, работающих менее трех лет. В данной статье выявлена взаимосвязь между эмоциональным выгоранием и уровнем агрессивности молодых специалисты. Результаты проведенной работы может способствовать повышению качества коррекционных работ, направленных на улучшение эмоционально состояния молодых педагогов.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, агрессивность, молодой педагог, напряжение, резистенция, истощение, уровень агрессивности.

Тема исследования является актуальной в сфере образования, так как эмоциональное выгорание и повышенные уровни агрессивности педагогов создают опасность не только для своего профессионально развития, но и для психики обучающихся.

Принято считать, что молодые специалисты не могут подвергаться синдрому эмоционального выгорания, но сегодня мы можем наблюдать проявления симптомов выгорания у начинающих педагогов, работающих менее трех лет [6, с. 60]. К сожалению, молодого специалиста недостаточно готовят к вероятной эмоциональной напряженности, не способствуют формированию необходимых знаний, умений, моральных качеств, в которых нуждается специалист для того, чтобы справиться с эмоциональной нагрузкой.

Эмоциональное выгорание является одной из основных проблем представителей профессий, связанных с коммуникацией, одной из которых является учитель [2]. Эмоциональное выгорание не единственная проблема, касающаяся представителей этой гуманной профессии. Последнее десятилетие замечается существенное увеличение случаев немотивированной агрессии в образовательной среде.

Деструктивная составляющая агрессии педагогов характеризуется как вызов ответной агрессии у учеников и угроза психическому здоровью детей.

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) можно охарактеризовать как специфический вид деформации лиц определённой профессии, находящихся в постоянном тесном эмоциональном контакте с клиентами и пациентами, при осуществлении профессиональной деятельности [1, с.75].

Выделяются следующие фазы СЭВ:

- 1) фаза напряжения (тревоги) является следствием деструктивной обстановки, повышением уровня ответственности;
- 2) фаза резистенции (сопротивления);
- 3) фаза истощения [3, с. 15].

Термином «агрессивность» обозначают ситуативную или личностную склонность к разрушительному поведению [4, с. 55].

Согласно Е.П. Ильину, агрессивность является свойством личности, который выражается в проявлении агрессии как способу разрешения конфликта [5, с. 220].

И.А. Усачева утверждает, что агрессивное поведение состоит из деформации личности и агрессии, как деструктивного поведения, связанного с причинением психического или физического вреда при осуществлении деятельности педагога [7, с. 70].

Юридически понятие «молодой специалист» не закреплено, но на практике отразились несколько критериев выделения группы сотрудников, не имеющих достаточного опыта и нуждающихся во внимании со стороны психологической службы организации. Такими критериями являются возраст до 35 лет (что совпадает с границами социальной группы «молодежь») и опыт работы по профессии менее трех лет.

Для данного исследования были выбраны следующие методики: «Диагностика эмоционального выгорания личности» (В.В. Бойко); «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности» (В.В. Бойко).

Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа им. А.М. Горького» и МБОУ Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа имени С.М. Кирова» г. Карачев Брянской области. Временные рамки, в пределах которого проводилось исследование с 02.05.2022 года по 05.05.2022 года.

В исследовании изъявили желание принять участие 15 педагогов (15 женщин) в возрасте от 22 до 26 лет. Девять педагогов имеют высшее образование, остальные шесть совмещают работу в школе и обучение. Опыт работы данной группы составляет от 1 до 3 лет.

Был проведен качественный и количественный анализ результатов прохождения методик обследуемой группы.

Анализируя показатели таблицы 1, можно заключить следующее. Самый высокий показатель сформированности имеют фазы «Резистенция» (53,3%) и «Истощение» (53,3%). Значит, что более 50% испытуемых подвержены стремлению к психологическому комфорту, что обуславливается старанием снизить давление внешних обстоятельств. Такое стремление способствует развитию защитных реакций, делающие человека закрытым, безэмоциональным. Перечисленное приводит к чувству сильного переутомления при любом эмоциональном привлечении к своей профессиональной деятельности и коммуникации. Высокий показатель имеет и фаза «Истощение»: этот результат показывает опасность психофизического переутомления педагога, нивелирования собственных профессиональных достижений, нарушения профессиональных коммуникаций, развития циничного отношения к кругу профессионального общения. К такому исходу могут привести постоянное напряжение и отсутствие видения положительных результатов своей профессиональной деятельности.

Таблица 1

Формирование фаз эмоционального выгорания педагогов, %

Характеристика	Фазы		
	Напряжение	Резистенция	Истощение
Не сформировалась	26,7	20	33,3
Формируется	33,3	26,7	13,3
Сформировалась	40	53,3	53,3

Также ярко выражена фаза «Напряжение» (у 40% респондентов фаза сформирована). Действительно педагогические работники, в силу специфики своей профессиональной деятельности, вынуждены находиться в постоянном напряжении. Этому способствуют строгие рамки сроков, в которых должна реализоваться образовательная программа, большой объем работы (особенно документальной), которую большинство педагогов вынуждены выполнять в свободное от работы время. Из-за этого же появляется страх не успеть выполнить свою работу, также напряжению способствует страх сокращения и осознание высокого уровня ответственности.

Анализируя результаты таблицы 2, есть возможность выявить доминирующие симптомы в каждой фазе эмоционального выгорания.

В фазе «Напряжение» доминирующим симптомом два:

1) «Переживание психотравмирующих обстоятельств». Выраженность симптома свидетельствует о том, что в данной группе самым деструктивным проявлением является осознание психотравмирующих факторов своей профессиональной деятельности, которые трудно устранить, а также такие факторы, устранение которых невозможно. У педагогов формируется негодование и отчаяние. Такие неразрешимые ситуации задают движущую силу развитию прочих явлений «выгорания».

2) «Загнанность в клетку». Профессионалы данной группы могут испытывать чувство невозможности что-либо изменить.

Таблица 2

Формирование симптомов эмоционального выгорания педагогов, %

Характеристика	Фазы											
	Напряжение				Резистенция				Истощение			
	Переживание психотравмирующих обстоятельств	Неудовлетворенность собой	Загнанность в клетку	Тревога и депрессия	Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	Эмоционально-нравственная дезориентация	Расширение сферы экономии эмоции	Редукция профессиональных обязанностей	Эмоциональный дефицит	Эмоциональная отстраненность	Личностная отстраненность (деперсонализация)	Психосоматические и психовегетативные нарушения
Не сложившийся	33,3	46,7	46,7	60	20	40	20	20	33,3	20	46,7	46,7
Складывающийся	0	53,3	13,3	26,7	20	46,7	40	40	40	40	0	6,7
Сложившийся	13,3	0	0	0	20	0	0	26,7	0	0	0	0
Доминирующий	53,3	0	40	13,3	40	13,3	40	13,3	26,7	40	53,3	46,7

В фазе «Резистенция» высокий показатель имеет симптом «Расширение сферы экономии эмоций». Этот симптом опасен тем, что он проявляется не только в профессиональной деятельности, но и в кругу семьи и друзей. Педагог устаёт на работе от постоянного контакта, и дома ищет возможность не начинать общение. В домашней обстановке педагоги, имеющие такой симптом эмоционального выгорания, закрываются в себе или могут выявлять агрессию по отношению к близким людям.

Также в этой фазе довольно высокий показатель имеет такой симптом, как «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование». Специалисты с данным симптомом эмоционального выгорания перестают видеть разницу между экономией эмоций и их неадекватным проявлением.

В фазе «Истощение» ярко выражены три симптома из четырёх. «Психосоматические и психовегетативные нарушения» – отражается в плохом физического самочувствия (головная боль, проблемы с давлением). У таких педагогов одна мысль о трудных учениках, конкурсах и проверке знаний учащихся вызывает плохое настроение, отрицательные ассоциации, неприятные ощущения в области сердца, сосудистые реакции, обострения хронических заболеваний.

Описанный физический дискомфорт вызван эмоциональным напряжением, постоянными переживаниями. Этот симптом характеризует педагогов, как профессионалов, особо переживающих за своих подопечных, и возможно, в некоторых случаях говорит об излишней ранимости. При «Личностной отстраненности (деперсонализации)» отмечается утрата интереса к другим людям. Человек начинает восприниматься лишь как объект, с которым необходимо совершать определённые

действия. Также выражен симптом «Эмоциональная отстраненность», который выражается в желании избегать эмоциональных связей.

Самой выраженной из фаз является «Истощение». Значит, специалисты данной группы испытывают снижение энергетического тонуса, нарушение системы личных ценностей и безразличие.

Таблица 3

Формирование уровней агрессивности педагогов, %

Уровни агрессии				
Очень низкий уровень агрессии	Невысокий уровень агрессии	Средний уровень агрессии	Повышенный уровень агрессии	Очень высокий уровень агрессии
0	33,3	40	26,7	0

Анализируя данные таблицы 3, можно сделать следующие выводы:

В группе наблюдается средний уровень агрессии. Здесь педагоги не имеют способности к торможению.

У 33,3 % выявлен невысокий уровень агрессии. У педагогов с приведённым уровнем агрессии отсутствует умение переключать агрессию на деятельность и неодушевленные объекты.

У четверти группы выражен повышенный уровень агрессивности. Такие педагоги характеризуются переживаниями из-за созданного им конфликта.

Выявлены наиболее выраженные формы агрессивности: Спонтанность агрессии (2,9 из 5), Неумение переключать агрессию на деятельность или неодушевленные объекты (3,8 из 5), Провоцирование агрессии у окружающих (3,2 из 5), Склонность к отраженной агрессии (2,9 из 5), Расплата за агрессию (2,8 из 5). Из-за приведённых форм коммуникативной агрессивности молодые педагоги сталкиваются с раздражительностью, конфликтными ситуациями и переживаниями из-за вспышек гнева.

Для выявления связи между фазами эмоционального выгорания и уровнем агрессивности у молодых педагогов был использован Коэффициент корреляции Спирмена, позволяющий оценить силу связи.

Таблица 4

Связь фаз и симптомов СЭВ с уровнем агрессивности

Фазы	Напряжение	Резистенция	Истощение
Характеристика связи	0,785 Сильная и прямая связь	0,639 Умеренная и прямая связь	0,953 Сильная и прямая связь

По данным таблицы 4 необходимо сказать, что прямую и существенную связь имеют все эмоционального выгорания.

Резистенция показывает эмоциональное истощение. Агрессия выступает как защитная реакция. Истощение может привести к ухудшению взаимодействия с коллегами и учащимися, отсутствию проявлений положительных эмоций.

Агрессивность может стать причиной нарушения коммуникации в профессиональном коллективе.

Напряжение несёт отсутствие возможного разрешения психотравмирующих ситуаций, что может вызывать агрессию у педагога. Также агрессивность может стать следствием повышенной нервности.

Таким образом, между эмоциональным выгоранием педагогов и уровнем их агрессивности есть существенная прямая связь.

Список литературы

1. *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. – М., 1984. – 105 с.
2. *Ахметшина И.А.* Корпоративное обучение как фактор становления профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - №64-1. – С. 37-40.
3. *Бойко В.В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 1999. – 30 с.
4. *Гришина Н.В.* Производственные конфликты и их регулирование. – М.: Наука, 2005. – 118 с.
5. *Ильин Е.П.* Психология общения и межличностных отношений. Серия: «Мастера психологии». – СПб.: Изд-во «Питер», 2014. – 576 с.
6. *Орлова П.С.* Склонность молодых специалистов по социальной работе к синдрому «эмоционального выгорания» // Молодежь. Инициатива. Развитие. Сборник материалов II регионального форума. Ответственный редактор А.М. Олешкова. – 2016. – С. 182.
7. *Усачева И.А.* Психологическое сопровождение личности педагогов при проявлении профессиональной агрессии как профессиональной деструкции: Дисс. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2015. – 160 с.

СОТРУДНИЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ

Ивкина Ангелина Сергеевна

*студентка 3 курса специального (дефектологического) образования
ФГБОУ ВО ТО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов*

Боровцова Лариса Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии
ФГБОУ ВО ТО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов*

Аннотация. Статья посвящена организации сотрудничества учителя-логопеда с родителями детей, имеющих речевые нарушения и предлагаются различные формы их совместной работы для преодоления речевой патологии. В ней раскрываются особенности взаимодействия родителей и учителя-логопеда. Представлены основные формы сотрудничества логопеда с родителями. Указаны виды совместной деятельности родителей с детьми.

Ключевые слова: речевые нарушения, сотрудничество учителя-логопеда и родителей, процесс коррекционной работы.

Речь – это высшая психическая функция человека, которая служит основным средством выражения мыслей. Известно всем, что с помощью речи мы коммуникативно взаимодействуем друг с другом. Поэтому, умение вступать в контакт с людьми, устанавливать взаимоотношения с ними, регулировать свое поведение в социуме – является важным аспектом в развитии личности ребенка. Но, к сожалению, ежегодно количество детей с нарушением речи возрастает и сотрудничество учителя-логопеда с ребенком и его родителями востребовано. Таким образом, эффективное и продуктивное взаимодействие специалиста с детьми и их родителями – одна из главных задач коррекционной работы.

Отечественные специалисты в области логопедии и детской психологии (О.В. Бачина, Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, В.А. Лукашевич, Л.Н. Самородова и др.) рассматривали данную проблематику.

О.В. Бачина и Л.Н. Самородова подчеркивают, что «осознанное включение родителей в совместный с учителем-логопедом коррекционный процесс позволяет значительно повысить эффективность работы. Создание единого пространства речевого развития ребенка невозможно, если усилия учителя-логопеда и родителей будут осуществляться независимо друг от друга» [1, с. 3].

«Исправление речи детей, имеющих речевые дефекты, будет происходить эффективно, если логопед начнет просвещать и обучать их близких взрослых. Логопеду необходимо сделать так, чтобы они захотели сотрудничать и принимать самое активное участие в коррекционно-педагогическом процессе. При тесном сотрудничестве логопеда и родителей может быть достигнут положительный и стабильный результат в исправлении речи детей» [2, с. 102].

В начале совместной деятельности с родителями специалисту необходимо оценить готовность к сотрудничеству, прогнозировать уровень привлечения в коррекционно-педагогический процесс и проанализировать объем той помощи, на который готовы родители. Для того, чтобы работа была продуктивной, родителям необходимо психологически настроиться на постоянный контакт с логопедом. Специалисту важно быть тактичным, внимательным, сопереживающим по отношению к семьям для того, чтобы установить доверчивые, основанные на понимании партнерские отношения.

Педагогу важно уделить внимание различным формам работы с родителями. Учителю-логопеду необходимо проводить родительские собрания, открытые фронтальные занятия, семинары-практикумы, мастер-классы, вести беседы с родителями, уделять время индивидуальным консультациям, предлагать домашние задания и досуговые формы семьям. Логопед совместно с воспитателями и профильными педагогами оформляет «Логопедический уголок», информационные стенды, в которых родителям предлагаются игры и задания по развитию речевой деятельности и психологической базы речи, а также методические рекомендации по их проведению. Родители, у которых ребенок имеет речевое нарушение, закрепляют с ним навыки правильного звукопроизношения, обогащают его словарный запас по разнообразным лексическим темам, развивают память, внимание и мышление своего ребенка. Грамотный специалист должен развеять мифы родителей о «волшебном» способе решения речевой проблемы ребенка. Им необходимо объяснить, что сроки преодоления речевого дефекта зависят от его сложности, от возрастных и индивидуальных способностей ребенка, от регулярности посещения и выполнения заданий, от мотивации ребенка и его семьи.

Боровцова Л.А. подчеркивает, что «позитивная динамика в ходе коррекционно-логопедического воздействия может быть достигнута в том случае, если родители осознают свою роль в развитии и коррекции речи ребенка и создадут условия для

домашних занятий с детьми по усвоению и закреплению полученных навыков на логопедических занятиях» [3, с. 181].

Бывают случаи, когда логопед предлагает родителям посетить психоневролога или невропатолога. Часто случается так, что родители болезненно воспринимают данную информацию. Поэтому специалисту необходимо осторожно, доброжелательно, мягко и тактично убедить семьи в необходимости данной консультации, которая окажет благоприятное влияние на коррекционный процесс.

Стоит отметить, что в логопедической практике случаются негативные случаи отношений учителя-логопеда и родителей. Многие из них против зачисления детей в логопедические группы, что за собой влечет конфликт родителей с педагогами дошкольного образовательного учреждения. Если логопеду, воспитателю и профильным педагогам не удастся убедить родителей о необходимости получения их детьми логопедической помощи, то не стоит настаивать и целесообразно попросить написать отказ от зачисления в логопедическую группу. Это поможет избежать в дальнейшем непредвиденных ситуаций.

В нашем экспериментальном исследовании, которое проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №60 «Зайныка» г. Тамбова, приняли участие 10 детей с нарушениями речи и их родители.

Целью исследования было обоснование эффективности совместной работы учителя-логопеда и родителей в преодолении речевых нарушений. Для диагностики был использован альбом для логопеда, автором которого является О.Б. Иншакова, анкетирование родителей, автором которого является учитель-логопед высшей категории Л.И. Михеева.

С помощью альбома Иншаковой О.Б. нам удалось обследовать следующее:

- звукопроизношение;
- фонематические процессы;
- лексическую сторону речи;
- грамматический строй речи;
- связную речь;
- психологическую базу речи.

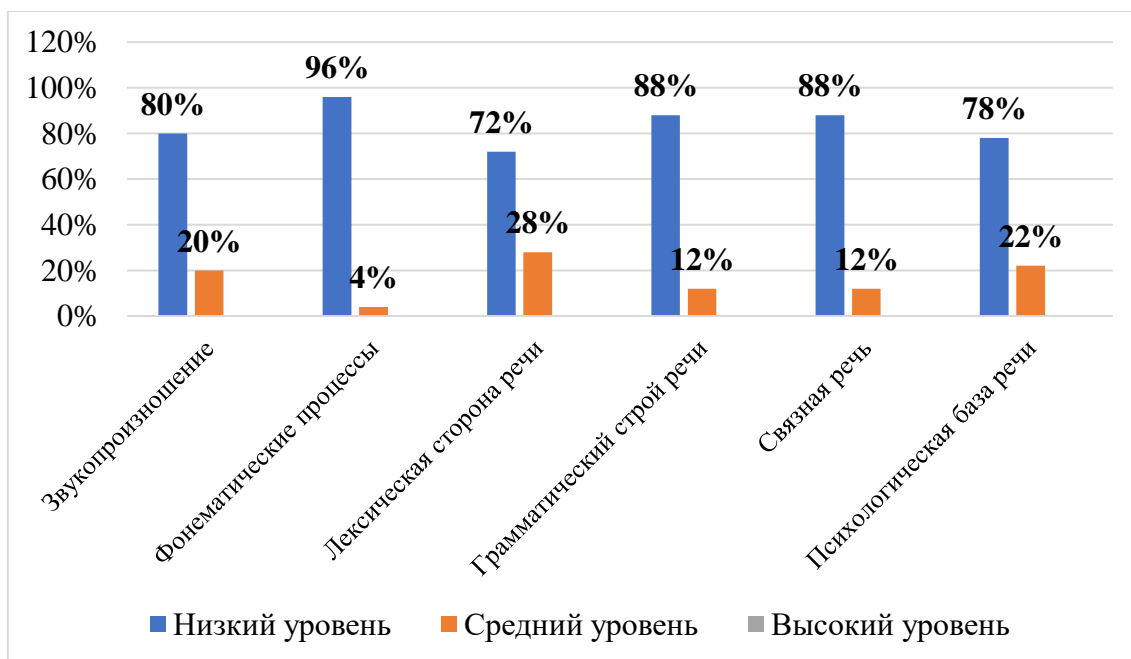


Рисунок 1. – Особенности речевых нарушений (констатирующий этап)

Обследование показало (рисунок 1), что у детей нарушено звукопроизношение, словарный запас ниже возрастной нормы, в грамматическом строе распространены ошибки в употреблении предлогов, в согласовании различных частей речи, в построении предложений. Детям с трудом дается изложить последовательно предложения, самостоятельно рассказать текст. Вместе с этим отмечается недостаточная сформированность психологической базы речи.

Анкетирование родителей позволило выяснить их отношение к речевому дефекту ребенка и определить готовность родителей к совместному сотрудничеству с учителем-логопедом.

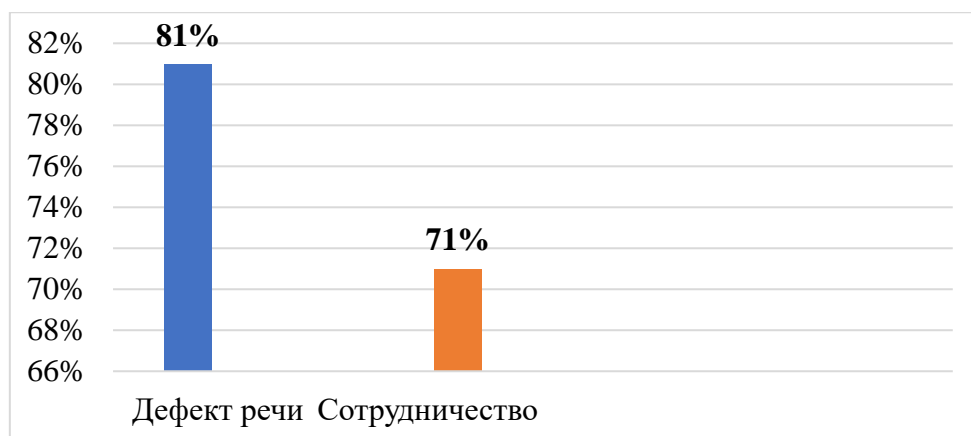


Рисунок 2. – Взаимодействие с родителями

Рисунок 2 свидетельствует о том, что у 81% детей есть речевые дефекты, и только 71% родителей готовы сотрудничать с учителем-логопедом в решении проблем речевого развития. Мы сделали вывод о том, что работа в семье по преодолению речевых недостатков малоэффективна, хотя родители ориентированы на получение положительного результата в результате совместного взаимодействия со специалистом.

В рамках сотрудничества с родителями преодолению речевых нарушений, мы решали следующие задачи:

- создание в семье благоприятных условий для общего и речевого развития ребенка;
- строгое выполнение домашних заданий учителя-логопеда;
- закрепление речевых навыков, умений в процессе совместной деятельности ребенка;
- осуществление контроля за правильным произношением звуков, которые поставлены логопедом;
- контролирование верных грамматических категорий;
- информирование логопеда о речевой деятельности ребенка в повседневной жизни.

Совместной формы деятельности родителей и детей включали: выполнение заданий логопеда, совместные прогулки, поход в зоопарк, игры, трудовую деятельность, чтение книг, просмотры мультфильмов.

Мы провели с родителями родительские собрания, беседы, мастер-классы, индивидуальные консультации и т.д.

Повторное обследование по тем же самым методикам (рисунки 3, 4).

Рисунок 3 наглядно демонстрирует положительную динамику в преодолении речевых нарушений (лексической стороне речи, грамматическому строю речи, связной речи, психологической базе речи).

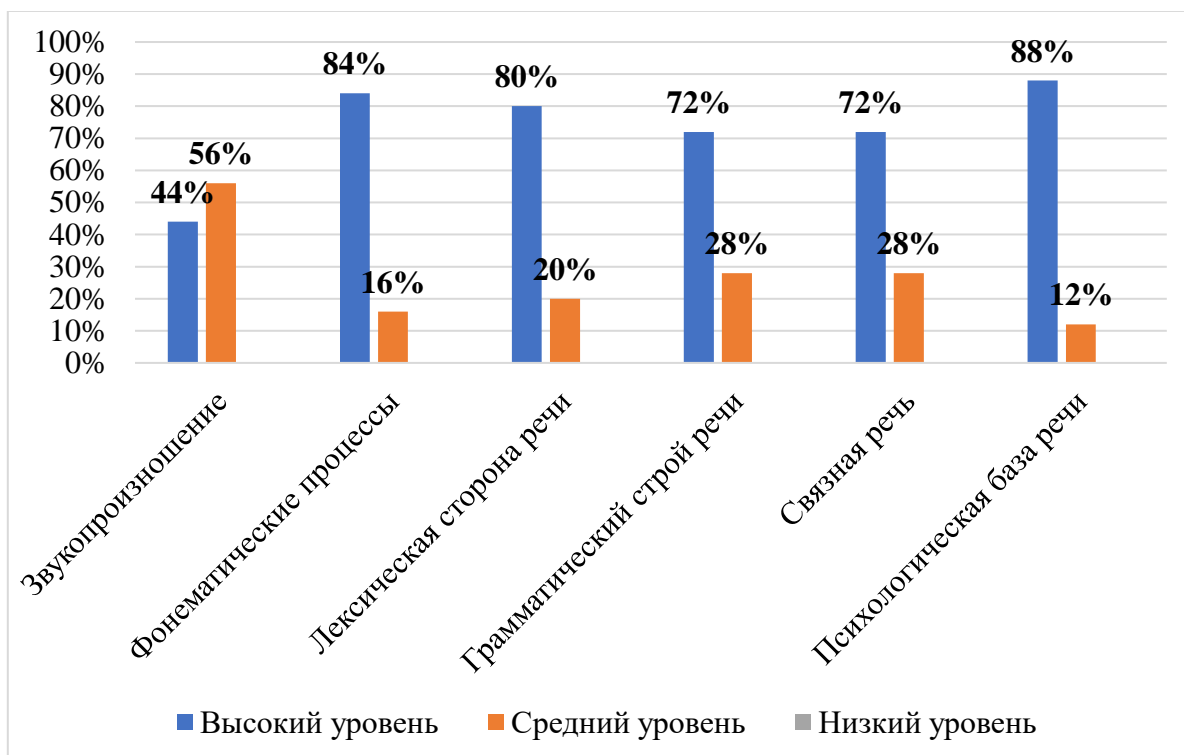


Рисунок 3. – Особенности речевых нарушений (контрольный этап)

После проведенного нами эксперимента, мы заметили следующую тенденцию (рисунок 4): количество речевых дефектов уменьшилось (47%), а готовность к сотрудничеству родителей с учителем-логопедом возросла (91%).

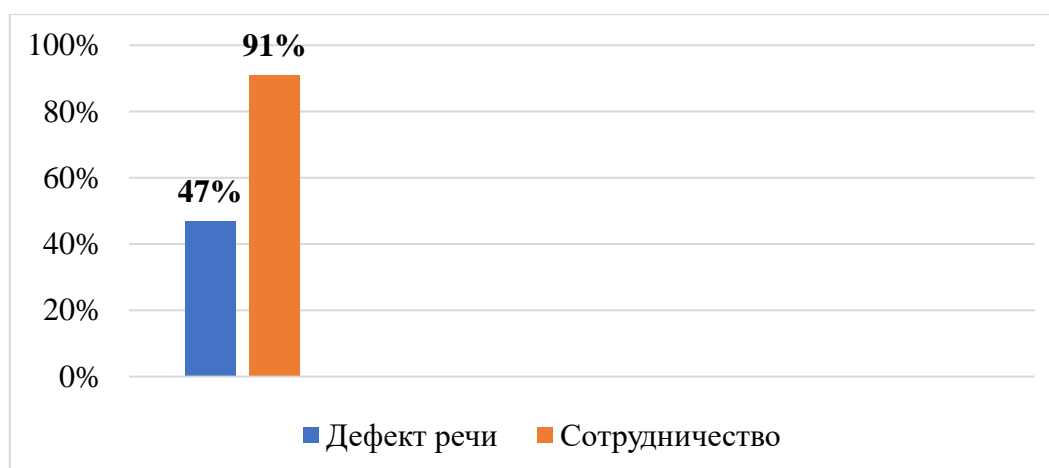


Рисунок 4. – Взаимодействие с родителями (контрольный этап)

Таким образом, сотрудничество учителя-логопеда и родителей – самый эффективный способ коррекции речевых нарушений детей, а также залог успешного обучения в школе.

Список литературы

1. Бачина О.В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / О.В. Бачина, Л.Н. Самородова. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – С. 12-17.

2. *Боровцова Л.А.* Организация и содержание логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении. – Тамбов: Пролетарский светоч, 2007.

3. *Перчаткина Е.* Сотрудничество логопеда и родителей // Дошкольное воспитание. – 2008. - №10. – С. 102-108.

4. *Скоркина К.А.* Мультипликация как средство коррекции коммуникативно-речевых нарушений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / К.А. Скоркина, И.А. Ахметшина // Студенческие научные достижения: сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: Наука и Просвещение, 2019. – С. 277-280.

СВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫМИ КАЧЕСТВАМИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Икаева Марина Эдуардовна

*магистрант 2 курса психолого-педагогического факультета
ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет
имени К.Л. Хетагурова»
г. Владикавказ*

Дреева Светлана Владимировна

*кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии психолого-педагогического факультета
ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет
имени К.Л. Хетагурова»
г. Владикавказ*

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования эмоционального интеллекта студентов. Цель исследования состояла в изучении связи эмоционального интеллекта с профессионально-важными качествами у студентов педагогических специальностей. Результаты исследования показали, что в структуре профессионально-важных качеств студентов педагогических специальностей существует связь между эмоциональным интеллектом и такими качествами как эмпатия, педагогический такт и стрессоустойчивость. Полученные результаты позволяют определить направления развития личностных характеристик студентов педагогических специальностей с учетом особенностей их будущей профессиональной деятельности, для дальнейшего выявления методов повышения уровня профессионализма будущих педагогов и для решения актуальных психологических проблем образования.

Ключевые слова: педагог, студент, эмоциональный интеллект, эмпатия, педагогический такт, стрессоустойчивость, психологическая гибкость, профессионально-важные качества.

На современном этапе развития социума наблюдается повышение требований к системе профессионального образования, к уровню и качеству подготовки специалистов, к сформированности их профессионально-значимых качеств. Это в значительной части относится к профессиональной подготовке будущих педагогов. В

сфере образования существует повышенная потребность в высококвалифицированных специалистах для решения наиболее актуальных психолого-педагогических проблем [4].

Профессионально-значимые качества студентов будущих педагогов находятся в тесной взаимосвязи с личностными качествами, в том числе с эмоциональным интеллектом личности.

Эмоциональный интеллект рассматривается как личностное образование, которое отличается динамичностью, имеет структуру, в которую входит система знаний об эмоциях и чувствах, умения оказывать эмоциональную поддержку других, эмоциональная открытость и понимание собственных эмоций [1, 2].

Соответственно, эмоции являются одним из оснований отношения педагога не только к людям, с которыми он взаимодействует, но и к самому себе.

Вопросы эмоций и эмоционального интеллекта поднимались в психологической науке на протяжении всей истории развития. Теории эмоций получили свое развитие в трудах как зарубежных, так и отечественных исследователей. Зарубежные теории эмоций представлены работами В.К. Вилюнаса, Ч. Дарвина, У. Джеймса, К. Ланге, П. Лафренье, Л. Фестингера и др. Отечественные теории эмоций получили свое развитие в трудах И.Н. Андреевой, П.К. Анохина, Л.С. Выготского, А.В. Дегтярева, Е.П. Ильина, С.Б. Куликова, А.Н. Леонтьева, Д.В. Люсина, А.И. Плохоцкого, С.Л. Рубинштейна, Е.А. Шишаева. Изучение эмоционального интеллекта у студентов проводилось рядом исследователей, определивших динамику, структуру и особенности данного феномена: А.М. Белобородовым, С.А. Григорьевым, А.М. Двойниным, И.Н. Мещеряковой, Г.Р. Нуриевой, Н.А. Овешниковой, О.Б. Поляковой, Г.И. Родионовой, Д.В. Фурсовой, М.М. Царенковой и др.

Становление личности человека в ходе его профессионализации изучалось Б.Г. Ананьевым, А.А. Деркачем, Э.Ф. Зеером, Е.А. Климовым, Н.В. Кузьминой, Б.Ф. Ломовым, К.К. Платоновым, Ю.П. Поваренковым, В.А. Пономаренко, И.А. Сыромицкой, В.Д. Шадриковым и др.

Важной проблемой в современной психологии труда является выделение и описание качеств человека, необходимых для успешного освоения конкретной трудовой деятельности и ее эффективного выполнения. Данные качества называются профессионально важными качествами [5; 6].

Профессионально важные качества представляют собой отдельные динамические черты личности, психические и психомоторные свойства, соответствующие требованиям к человеку какой-либо определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией [9].

В своем исследовании мы рассмотрели такие профессионально-важные качества педагога как педагогический такт, эмпатия, психологическая гибкость и стрессоустойчивость.

Педагогический такт является необходимым качеством для педагога – это интуитивное чувство меры, помогающее дозировать воздействия и уравновешивать одно средство другим. Тактика поведения педагога состоит в выборе стиля и тона в зависимости от времени и места педагогического действия, а также от возможных последствий применения тех или иных методов [3].

Эмпатия – это способность понимать свои и чужие эмоции, это качество позволяет педагогу учителю найти подход к обучающимся, их родителям, что позволяет выстроить оптимальные воспитательные отношения [7].

Для сохранения и повышения продуктивности труда педагога необходимо быть гибким и стрессоустойчивым. Способность регулировать проявления своих эмоций, позволяет избегать напряженных и неблагоприятных ситуаций в общении, что в

дальнейшем может сохранить эффективность выполняемой деятельности педагога [8; 10].

Цель нашего исследования: определить связь эмоционального интеллекта с профессионально-важными качествами студентов педагогических специальностей.

Объектом исследования являлись студенты-бакалавры педагогического ВУЗа г. Владикавказа, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Объем выборки – 66 человек.

Методы эмпирического исследования: тестирование и опрос. Нами были использованы следующие методики: тест для измерения эмоционального интеллекта Д.В. Люсина; самооценка эмпатических способностей Ю.М. Орлова, Ю.Н. Емельянова, тест «Сформированность педагогического такта» И.В. Страхова, тест оценки стрессоустойчивости С. Коухена, Г. Виллиансона, методика измерения ригидности (гибкости) Н.В. Киршеева, Н.В. Рябчикова.

В качестве метода математической статистики мы применили критерий корреляции Пирсона.

Проведя корреляционный анализ полученных данных, мы выявили следующие связи показателей, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Данные корреляционного анализа показателей эмпирического исследования

Шкалы эмоционального интеллекта	Эмпатия	Педагогический такт	Стрессоустойчивость	Гибкость
Интегральный показатель общего эмоционального интеллекта	0,028	,484(**)	,563(**)	0,088
Межличностный эмоциональный интеллект	,245(*)	,438(**)	,426(**)	0,047
Внутриличностный эмоциональный интеллект	0,196	,466(**)	,608(**)	0,147
Понимание эмоций	0,111	,478(**)	,574(**)	0,004
Управление эмоциями	-0,05	,444(**)	,466(**)	0,177
Понимание чужих эмоций	,265(*)	,428(**)	,420(**)	-0,094
Управление чужими эмоциями	0,197	,335(**)	,315(**)	0,153
Понимание своих эмоций	-0,098	,403(**)	,604(**)	0,107
Управление своими эмоциями	-0,183	,455(**)	,443(**)	0,076
Контроль экспрессии	-0,196	0,167	,270(*)	0,167

На основе полученных данных, можно сделать следующие выводы:

- чем больше выражен интегральный показатель общего эмоционального интеллекта, тем более выражены показатели сформированности педагогического такта и стрессоустойчивость;
- межличностный эмоциональный интеллект связан прямой связью с эмпатией, педагогическим тактом и стрессоустойчивостью;
- внутриличностный эмоциональный интеллект, понимание своих и чужих эмоций, управление эмоциями напрямую коррелируют с педагогическим тактом и стрессоустойчивостью;
- чем больше сформирован такой компонент эмоционального интеллекта как «Контроль экспрессии», тем более выражена стрессоустойчивость личности.

Таким образом, эмоциональный интеллект в структуре профессиональных качеств студентов педагогических специальностей занимает важное место и его развитие способствует формированию профессионализма педагога.

Важнейшей задачей современной системы высшего образования является – формирование самореализующейся, саморазвивающейся и самодостаточной личности профессионала. Именно в студенческий период, сенситивный в профессиональной социализации любого специалиста, необходимо развивать нужные профессиональные качества, которые в дальнейшем обеспечат эффективность профессиональной деятельности.

Результаты проведенного эмпирического исследования могут служить основой для дальнейшей разработки исследуемой проблемы и для повышения эффективности психологического сопровождения процесса профессионализации студентов.

Список литературы

1. *Андреева И.Н.* Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я междунар. науч.-практ. конф. – Смоленск: СПГУ, 2004. – Ч. 1. – С. 22-26.
2. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ, 2009. – 478 с.
3. *Етерская Н.А.* Педагогический такт — неотъемлемая часть мастерства современного учителя. // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – СПб., 2014. – С. 139-141.
4. *Зеер Э.Ф.* Профессиональное самоопределение и потенциал профессионала // Мир психологии. – 2005. - №1. – С. 140-149.
5. *Климов Е.А.* Психология профессионала. – М.: Аспект-Пресс, 1997. – 278 с.
6. Психология труда: учеб. для вузов / А.В. Карпов, Е.В. Конева, Е.В. Маркова и др. Под ред. А.В. Карпова. – М.: Владос-пресс, 2004. – 352 с.
7. *Станкин М.И.* Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. – М.: Московский социально-психологический институт; Флинта, 1998. – 368 с.
8. *Сыромицкая И.А.* Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза: монография. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института, 2008. – 199 с.
9. *Толочек В.А.* Современная психологии труда. – СПб.: Питер, 2010. – С. 91-131.
10. *Шадриков В.Д.* Профессиональные способности. – М.: Университетская книга, 2010. – 320 с.

КОРРЕКЦИЯ КОМПОНЕНТОВ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ильюшина Мария Андреевна

*студентка 4 курса факультета психологии
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого»
г. Тула*

Кацера Анжелика Александровна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого»
г. Тула*

Аннотация. В статье освещаются проблемы изучения и способы коррекции компонентов слухового восприятия дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дошкольник, слуховое восприятие, коррекционно-развивающая программа, дошкольники, общее недоразвитие речи.

Интенсивным периодом развития речи является дошкольный возраст. Причём эффективность речи зависит от нормального функционирования и взаимодействия различных анализаторных систем. Слуховая система – одна из важнейших анализаторных систем. Посредством слухового восприятия обогащаются представления ребенка об окружающем мире.

Методические аспекты развития слухового восприятия у дошкольников с речевым нарушением представлены в работах Г.А. Волковой, Л.Р. Давидович, Г.А. Каше, Р.И. Лалаевой, Л.В. Лопатиной, Н.В. Нищевой, Т.В. Тумановой, Н.А. Ухиной, Т.Б. Филичевой, Е.Л. Черкасовой, Г.В. Чиркиной и др.

Проблема слухового восприятия раскрывается этими авторами с различных позиций. Психологическая наука не располагает достаточным количеством данных об особенностях рассматриваемого процесса у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Поэтому очень важно изучение механизмов работы слухового восприятия не только с точки зрения логопедии, но также психологии, нейропсихологии, нейрофизиологии. Комплексность взаимодействия специалистов разного профиля дает возможность воздействия на компоненты слухового восприятия посредством множества приемов, методов и способов коррекции данного процесса.

При правильно сформированном восприятии ребёнок хорошо владеет речью, лучше ориентируется в пространстве, воспринимает музыку и звуковое богатство окружающего мира [1]. Поэтому целью проведённой экспериментальной работы являлось повышение уровня развития слухового восприятия путём коррекции компонентов слухового восприятия дошкольников с общим недоразвитием речи.

Т.В. Туманова писала, что слуховое восприятие – это форма восприятия, обеспечивающая способность воспринимать звуки и ориентироваться по ним в окружающей среде при помощи слухового анализатора [3].

В работах Б.М. Теплова, К.В. Тарасовой и Н.Х. Швачкина описаны структурные компоненты изучаемого понятия. Согласно им слуховое восприятие (СВ) состоит из нескольких компонентов: тембрового, ритмического, фонематического, динамического, пространственного, временного.

Для изучения данного процесса нами была составлена следующая диагностическая программа: методика «Угадай, чей звук» Т.А. Ткаченко, методика «Ритмы» Т.В. Чередниковой, методика «Фонематический слух» Н.В. Нечаевой, методика «Исследование динамического компонента слухового восприятия» и «Исследование пространственного компонента слухового восприятия» разработанная Н.А. Ухиной.

В исследовании, проведение которого было МБОУ «Центр образования имени Маршала Советского Союза Г.К. Жукова №44» г. Тула, приняли участие дети в возрасте пяти лет, имеющие общее недоразвитие речи (ОНР) II и III уровня речевого развития.

Проведя исследование особенностей компонентов слухового восприятия дошкольников с общим недоразвитием речи было выявлено, что 60% испытуемых имеют средний уровень, 40% имеют низкий уровень тембрового компонента слухового восприятия, в том числе фонематического восприятия. Дети не различают некоторые звуки (ножницы, ложку в стакане, звук грома и дождя).

Чувство ритма у детей плохо сформировано. Было показано, что 60% детей имеют низкий уровень, 40% имеют средний уровень различения звуковых ритмов. Анализ показывает, что дети при воспроизведении ритмов не могли передавать паузу, а наоборот увеличивали число ударов до 3-4, не удерживали темп задания, сбивались на беспорядочные хлопки.

Уровень сформированности фонематического восприятия (фонематического анализа и способности перекодирования звукового кода в звуковую систему) показывает, что 40% имеют (IV уровень) и 60% имеют V уровень сформированности фонематического восприятия. Таким образом, видно, что уровень выполнения задания наблюдается у каждого ребёнка индивидуально – от полного невыполнения задания до составления нескольких звуковых кодов (слов).

Уровень умения воспринимать на слух и совершать движения, соответствующие звучанию объекта, находится на среднем уровне (100%). Дети недостаточно различают динамику звука (тихо – громко), что также затрудняет совершение движения соответствующее звучанию объекта.

Также наблюдается средний уровень локализации звука в пространстве и различения на слух длительности звучания, что составляет 100% испытуемых.

В результате проведенного эксперимента была разработана коррекционно-развивающая программа.

Цель программы: повышение уровня развития слухового восприятия, путём коррекции компонентов слухового восприятия дошкольников с общим недоразвитием речи. Коррекционно-развивающая программа включала 10 занятий, методами работы выступали специальные игры, задания, упражнения. Форма организации занятий – групповая, продолжительность одного занятия составляла 25 - 30 минут с периодичностью 2 раза в неделю.

В структуре каждого занятия выделялись следующие части:

1. Вводная часть – организационный момент, налаживание контакта между ребёнком и психологом, приветствие.

2. Основная часть – упражнения и игры, направленные на коррекцию компонентов слухового восприятия.

3. Заключительная часть – обсуждение итогов, ритуал прощания.

При разработке и проведении занятий учитывалось, что особое место в развитии слухового восприятия отводится игровым приемам и упражнениям. Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина в процессе работы с детьми рекомендуют развивать способность узнавать и дифференцировать неречевые звуки с использованием специальных игр и упражнений [4].

Использовались нами и идеи Н.А. Ухиной [3], которая особое значение придает работе по развитию ритмического компонента слухового восприятия. Поэтому в содержание работы входит обучение выполнению движений в соответствии со звучанием, воспроизведение темпа после его прослушивания. Работа над двусложными и трехсложными ритмами начинается с их двигательного воспроизведения (равномерные покачивания туловища, шаги, акцентированные хлопки).

Для проверки эффективности проведенной коррекционной работы было проведено повторное диагностическое исследование по ранее используемым методикам. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапа формирующего эксперимента по каждой методике представлен ниже.

На контрольном этапе количество испытуемых, у которых уровень тембрового компонента слухового восприятия, в том числе фонематического восприятия повысился, составляло 40%. Из них 20% имели средний уровень и 20% имели высокий уровень тембрового компонента слухового восприятия.

Результаты, полученные в ходе исследования уровня различения звуковых ритмов, были следующими: 60% детей достигли среднего уровня, 20% достигли высокого уровня, и у 20% уровень различения звуковых ритмов не изменился.

На контрольном этапе уровень сформированности фонематического восприятия (фонематического анализа и способности перекодирования звукового кода в звуковую систему) повысился у всех детей (100%) и достиг IV уровня.

По результатам анализа данных, уровень умения воспринимать на слух и совершать движения, соответствующие звучанию объекта у 80% стал высоким. У одного ребёнка (20%) уровень умения воспринимать на слух и совершать движения, соответствующие звучанию объекта, не изменился.

На контрольном этапе результаты исследования уровня локализации звука в пространстве были следующими: у 20% детей наблюдался высокий уровень, у 60% уровень развития остался без изменений.

Уровень различения на слух длительности звучания на контрольном этапе показал, что у одного ребёнка (20%) уровень повысился до среднего, у остальных (80%) уровень не изменился.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что в результате проведения коррекционно-развивающей программы у дошкольников с ОНР были получены положительные результаты: уровень развития тембрового компонента слухового восприятия повысился. Чувство ритма у детей лучше сформировано и достигло среднего уровня. Испытуемые старались услышать ритмический рисунок и правильно его повторить. Наблюдался средний уровень локализации звука в пространстве. Каждый из детей старался правильно определять направление звучащего объекта. Наблюдалось повышение уровня фонематического восприятия. Дети были внимательны и активны при выполнении задания, стараясь правильно определить количество звуков в слове. Уровень умения воспринимать на слух и совершать движения на звучащий объект и уровень различения на слух длительности звучания остался стабильным и показывал средний уровень.

Учитывая особенности данной категории детей, очень важно использовать различные методы работы: игры, упражнения, визуализации, релаксационные мероприятия, использование ИКТ, а также отдельные приёмы Су-Джок терапии, позволяющие воздействовать на компенсаторные возможности таких детей.

Таким образом, на основании вышесказанного, можно сделать вывод о том, что контрольные результаты эмпирического исследования отражают эффективность применения коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ОНР, позволяющей повышать уровень развития слухового восприятия, путём коррекции компонентов слухового восприятия.

Список литературы

1. Скоркина К.А. Мультипликация как средство коррекции коммуникативно-речевых нарушений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / К.А. Скоркина, И.А. Ахметшина // Студенческие научные достижения: сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: Наука и Просвещение, 2019. – С. 277-280.
2. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Просвещение, 2007. – 335 с.
2. Туманова Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи. – М.: Альфа, 2002. – 113 с.
3. Ухина Н.А. Коррекционно-логопедическая работа по развитию слухового восприятия детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.03. – Москва: Моск. пед. гос. ун-т, 2009. – 18 с.
4. Филичева Т.Б. Основы логопедии: учеб. пособие / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

ТЕХНОЛОГИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ MICROSOFT TEAMS В ОРГАНИЗАЦИИ ЭЛЕКТРОННОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Истомина Дарья Александровна

*студентка 4 курса факультета педагогического образования
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»
г. Орск*

Зыкова Галина Владимировна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики,
информатики и физики
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»
г. Орск*

Аннотация. В статье теоретически обоснована организация электронного и дистанционного обучения при правильном методическом подходе и оптимальном выборе соответствующих программ и сервисов. Новизна исследования заключается в построении модели процесса дистанционного обучения с использованием MS Teams. Практическая значимость исследования заключается в разработке модели дистанционного обучения на платформе Microsoft Teams, включающей в себя серию лабораторно-практических работ по изучению данного сервиса, и позволяющей легко и в короткие сроки освоить материал. Для структуризации методического обеспечения

процесса изучения программы используются сервисы конструкторы сайтов онлайн, SanRav, Google Класс.

Ключевые слова: *дистанционное обучение, электронное обучение, Microsoft Teams.*

2020 год внёс большие коррективы в образовательный процесс. Большую значимость приобрело обучение в формате онлайн. В связи с массовым заболеванием Covid-19 в России было применено дистанционное обучение.

Дистанционное обучение – это организованный по определенным темам, учебным дисциплинам учебный процесс, предусматривающий активный обмен информацией между учащимися и преподавателем, а также между самими учащимися, и использующий в максимальной степени современные средства новых информационных технологий (аудиовизуальные средства, персональные компьютеры, средства телекоммуникаций). Иными словами, дистанционное обучение — это есть взаимодействие учителя с учениками через компьютер, с целью получения знаний, умений и навыков.

Дистанционное обучение стало популярным с появлением интернета, открыв новые возможности развития для жителей удаленных населенных пунктов и деловых людей с плотным рабочим графиком. Вначале дистанционное обучение воспринималось лишь как дополнительный способ приобретения знаний или подготовки к экзаменам. Сейчас можно пройти полноценные дистанционные курсы и программы повышения квалификации от престижных университетов, коммерческих и некоммерческих компаний из разных стран, находясь в любой точке планеты.

Практика реализации дистанционных образовательных технологий показала, что онлайн обучение может быть в той же мере индивидуальным, увлекательным и опирающимся на человеческое общение, что и обучение в классе. Обучающиеся и педагоги могут оставаться на связи и помогать друг другу, используя беседы, ощущая, будто они встречаются лично, используя живые встречи. Учителя могут отслеживать успеваемость учащихся в своей повседневной работе с помощью выдачи заданий так же, как это происходит при очном обучении. Можно сделать так, что никто не будет чувствовать, что остался без внимания.

Новизна исследования заключается в построении модели процесса дистанционного обучения с использованием MS Teams.

Практическая значимость настоящего исследования заключается в разработке модели дистанционного обучения на платформе Microsoft Teams, включающей в себя серию лабораторно-практических работ по изучению данного сервиса, и позволяющей легко и в короткие сроки освоить материал. Для структуризации методического обеспечения процесса изучения программы используются сервисы конструкторы сайтов онлайн, SanRav, Google Класс.

Объект исследования: процесс организации электронного и дистанционного обучения

Предмет исследования: использование Microsoft Teams в организации электронного и дистанционного обучения

Цель исследования: теоретически обосновать организацию электронного и дистанционного при правильном методическом подходе и оптимальном выборе соответствующих программ и сервисов.

Задачи исследования:

1. Проанализированы литературные источники и сети Интернет по исследуемой проблеме.

2. Произведен сравнительный анализ современных программ и сервисов для организации электронного и дистанционного обучения.

3. Рассмотрены возможности использования Microsoft Teams в образовании.

4. Разработана модель процесса дистанционного обучения с использованием Microsoft Teams.

5. Разработано методическое обеспечение изучения возможностей Microsoft Teams.

6. Разработан электронный образовательный ресурс «Использование MS Teams в дистанционном и электронном обучении».

7. Проведена экспертная оценка.

В результате выполнения второй задачи проведен сравнительный анализ современных программ и сервисов для организации электронного и дистанционного обучения. Произведено описание систем (платформ) и отмечены их особенности.

Рассмотрим основные компоненты модели процесса дистанционного обучения с использованием Microsoft Teams.

1. Целевой компонент включает: цели, задачи, принципы и методологические подходы к обеспечению непрерывного процесса дистанционного обучения.

2. Содержательный компонент включает: компоненты обеспечения непрерывного процесса дистанционного обучения.

3. Процессуальный компонент включает: методы, формы и средства обучения.

4. Результативный компонент включает: критерии и уровни обеспечения непрерывного процесса дистанционного обучения.

В структуре представленной модели процесса дистанционного обучения с использованием Microsoft Teams были выделены необходимые методы, средства и компоненты обучения.

Во второй главе представлен Электронный образовательный ресурс «Использование MS Teams в дистанционном и электронном обучении» на различных платформах (Google Класс, SanRav).

ЭОР представлен в виде лабораторных работ, в ходе выполнения которых обучающийся научится:

1. Планировать встречи и присоединяться к ним, а также совершать звонки.

2. Научиться отправлять и отвечать на сообщения чата. Использовать инструменты обмена сообщениями

3. Использовать инструменты для совместной работы, такие как совместное использование доски, заметки на собраниях, запись.

4. Получать доступ к важным встречам и связанному с ними контенту в любое время

5. Создать команду. Научиться присоединяться и организовывать свои команды и каналы. Использовать каналы для оптимизации проектов и операций.

6. Оценивать, какие аудио- и видеоустройства лучше всего подходят для встреч.

Методы исследования: анализ научно-методической, педагогической и учебной литературы по теме исследования; составление аналитического обзора по теме исследования; систематизация; синтез; классификация; обобщение; дедукция; анкетирование, анализ, наблюдение.

Новизна исследования заключается в построении модели процесса дистанционного обучения с использованием MS Teams.

Практическая значимость настоящего исследования заключается в разработке модели дистанционного обучения на платформе Microsoft Teams, включающей в себя серию лабораторно-практических работ по изучению данного сервиса, и позволяющей легко и в короткие сроки освоить материал. Для структуризации методического

обеспечения процесса изучения программы используются сервисы конструкторы сайтов онлайн, SanRav, Blogger от Google.

Список литературы

1. *Кречетников К.Г.* Дистанционное обучение. Достоинства, недостатки, вопросы организации: аналитический обзор / К.Г. Кречетников, Н.Н. Черненко. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2001/0320.htm> (дата обращения 01.05.2022).
2. *Полат Е.С.* Дистанционное обучение: учеб. пособие / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров, М.Ю. Бухаркина, Ю.В. Аксенов, Т.Ф. Горбунькова. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ (последняя редакция). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 01.05.2022).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ РАБОТНИКА В УСЛОВИЯХ МОНОТОННОЙ РАБОТЫ НА ПРОИЗВОДСТВЕ

Калекулин Виктор Борисович

*магистрант 1 курса института лесных технологий
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М.Ф. Решетнева»
г. Красноярск*

Красноперова Нина Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М.Ф. Решетнева»
г. Красноярск*

Аннотация. Проблема профессионального выгорания человека на производстве является актуальной. Профессиональное выгорание проявляется в результате действия многих факторов, в том числе рутинности и монотонности рабочего дня, перегруженности работой, неблагоприятной атмосферой в коллективе, отсутствием профессионального роста и развития карьеры, низкой самоорганизацией, отсутствием системы мотивации в организации. В результате в организации могут быть такие проблемы, как систематическая текучесть кадров, снижение производительности труда, неэффективные рабочие взаимоотношения в коллективе. В статье рассматривается проблема профессионального выгорания работников в условиях монотонной работы.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений.

Профессиональное выгорание – одна из самых актуальных проблем современного мира с его ритмом жизни и современного работающего человека, испытывающего чрезмерные профессиональные нагрузки, нервное перенапряжение, зачастую повышенные требования работодателей к персоналу. Как итог – профессиональное и

эмоциональное выгорание, хроническая подавленность, усталость, апатия, равнодушие к жизни.

Профессиональное выгорание – это синдром, возникающий в результате хронического стресса, связанного прежде всего с работой, с симптомами, характеризующимися чувством энергетического истощения, увеличением психической дистанции от своей работы или чувством негативизма (цинизма), снижением профессиональной эффективности (по определению ВОЗ) [6].

Профессиональное «выгорание» – это совокупность негативных переживаний, связанных с работой, коллективом и всей организацией в целом. Возникает под влиянием профессиональных стрессов как совокупности стойких негативных эмоциональных переживаний и установок относительно своей работы и субъектов делового общения, зачастую влечет за собой личностную деформацию работника [2].

Нередко проявляется у специалистов, вынужденных во время выполнения своих обязанностей тесно общаться с людьми. Синдром выгорания сотрудников – это реальная «болезнь XXI века», которой подвержены предприниматели, работники крупных компаний и заядлые трудоголики. Если вовремя не включить «перезагрузку», «болезнь» будет прогрессировать, затягивая человека на самое дно [6].

Исходя из актуальности обозначенной проблемы была определена цель данной работы – изучение профессионального выгорания сотрудников на производстве, обеспечивающем работоспособность тепловых систем, где трудятся электрогазосварщики, операторы станка ЧПУ, операторы листогибного станка, слесари, для которых свойственна монотонность труда. Для этого рассмотрим типы выгорания, их проявления и характеристики, представим результаты проведенного экспресс-исследования персонала производственного предприятия, сформулируем выводы и рекомендации.

Существует несколько разновидностей выгорания на работе. Первый тип выгорания проявляется, когда событие происходит впервые и человек не знает, как с ним работать, возникает напряжение, связанное с ощущением давления и недостатком сил. Но как только ситуация меняется, всё нормализуется, человек восстанавливается, не осознавая, что был на грани эмоционального выгорания. Это относительно легкий случай. Второй тип выгорания связан с монотонностью работы, которая не заканчивается (например, менеджер по продажам делает однотипные звонки). Это рутина, которую можно сравнить с разгрузкой бесконечного товарного поезда, вызывающая все нарастающее внутреннее напряжение. Третий тип – псевдовыгорание – ситуация, когда человеку кажется, что он выгорел, но на самом деле потерял мотивацию и разочаровался. Однако, получив ударную порцию эмпатии и поддержки со стороны окружающих, восстанавливает свое эмоциональное состояние [5; 6].

Психологи различают 4 стадии профессионального выгорания [3; 4].

На первичной стадии о каком-либо выгорании работник еще не подозревает. На данном этапе проще всего сдержать развитие эмоционального «разрушения», соблюдая элементарные правила психологической гигиены: привести в баланс все сферы своей жизни; найти время на семью, друзей, новые увлечения, отдых; провести рефлексию, почему работе уделяется слишком много времени (вероятно, это связано с тем, что работа помогает повысить самооценку, почувствовать себя «на коне», когда эффективно решаются задачи и видны реальные результаты).

На второй стадии очень важно научиться отдыхать. И это должен быть полноценный отдых, а не замена рабочих дел уборкой дома, просмотром различных обучающих вебинаров или утомительными силовыми тренировками. Отдых должен быть ежедневным (перерывы в течение дня), еженедельным (как минимум один полноценный выходной в неделю), ежегодным (можно брать по неделе отпуска в разное

время года и не решать никакие рабочие задачи в это время). Чтобы отдых был качественным, он должен быть безответственным и беззаботным, нужно позволить себе расслабиться. Необходимо выстраивать свои границы, разделять личную жизнь и работу, не отвечать на звонки коллег и клиентов в нерабочее время, не засиживаться на работе допоздна, не брать «горящих» заданий. 90 % дел, которые раньше казались важными и срочными, на самом деле вполне могут подождать. Если вы руководитель, важно делегировать некоторые функции своим подчиненным.

На третьей стадии профессиональное и эмоциональное выгорание проявляется в полной мере. Длительный полноценный отпуск поможет вернуться к работе с новыми силами, если работа действительно является любимой.

На четвертой стадии поможет только смена работы, а в идеале и профессии, потому что прежняя будет вызывать негативное отношение. В случае невозможности сделать это, необходимо внести серьезные коррективы в профессиональной деятельности, чтобы выполнять производственные задачи достаточно эффективно.

Факторами, способствующими развитию синдрома профессионального выгорания, являются как личностные особенности работника, так и организационные. Ключевым фактором развития синдрома выгорания является стресс на рабочем месте, обусловленный несоответствием между личностью и предъявляемыми ей требованиями. К организационным факторам, способствующим выгоранию, относятся: высокая рабочая нагрузка; высокая степень неопределенности в оценке выполняемой работы; отсутствие или недостаток социальной поддержки со стороны коллег и руководства; недостаточное вознаграждение за работу, как моральное, так и материальное; невозможность влиять на принятие важных решений; двусмысленные, неоднозначные требования к работе; постоянный риск штрафных санкций (выговор, увольнение, судебное преследование); однообразная, монотонная и бесперспективная деятельность; необходимость внешне проявлять эмоции, не соответствующие реальным (например, быть эмпатичным); отсутствие выходных, отпусков и интересов вне работы [5; 6].

В пространстве профессиональной деятельности человека основными причинами синдрома профессионального выгорания ученые выделяют рутинность и монотонность рабочего дня; перегруженность работой или, наоборот, наличие свободного времени, не заполненного рабочими делами; негативная, нездоровая атмосфера в коллективе; работа, связанная с постоянным общением; низкооплачиваемая работа, отсутствие профессионального роста, развития карьеры; низкая самоорганизация; отсутствие системы мотивации в организации; регулярная смена руководящего звена, постоянные изменения рабочих обязанностей, неправильное делегирование обязанностей и ответственности [2; 3].

Из перечисленных причин синдрома профессионального выгорания мы сделали акцент на влиянии монотонности на эмоциональное состояние работников. Монотонный труд требует от человека длительного выполнения однообразных действий или непрерывной и устойчивой концентрации внимания. Наличие монотонности свойственно для предприятий, оснащенных станками ЧПУ, роботизированными комплексами, поточно-конвейерными линиями (машиностроение, приборостроение, радиоэлектронная, легкая, пищевая отрасли и др.). Труд таких профессий, как станочники, штамповщики, прессовщики, операторы полуавтоматических линий, операторы за различными пультами управления технологическими процессами, характеризуется как монотонный. Степень выраженности состояния монотонии зависит от таких факторов трудового процесса, как количество однообразно повторяющихся действий в единицу времени, продолжительности отдельных рабочих операций, степени сложности выполняемых операций, принудительного темпа работы, а также дефицита

поступающей информации, пассивного наблюдения и контроля за ходом технологического процесса и др.

Монотонный труд довольно часто является причиной развития профессионального выгорания работников. В качестве признаков проявления профессионального выгорания выделяют чувство безразличия, эмоционального истощения, изнеможения (человек не может отдаваться работе так, как это было прежде); деперсонализацию (развитие негативного отношения к своим коллегам и клиентам); негативное профессиональное самовосприятие, ощущение собственной некомпетентности, недостатка профессионального мастерства [3].

В соответствии с целью и задачами исследования был проведён небольшой опрос, в котором приняли участие сотрудники предприятия, занимающегося обеспечением работоспособности тепловых систем, а именно производством тепловых котлов с автоматической подачей топлива, монтажом тепловых систем и их обслуживанием. В состав рабочего коллектива входят такие специальности, как электрогазосварщики, операторы станка ЧПУ, операторы листогибного станка, слесари, для которых свойственна монотонность труда. Все сотрудники занимают разные должности и имеют разный стаж работы.

Для определения профессионального выгорания была использована методика «Диагностика профессионального выгорания». Авторами методики (опросника) являются американские психологи К. Маслач и С. Джексон (адаптирован Н.Е. Водопьяновой) [3]. Методика содержит 22 утверждения, на которые нужно ответить: «никогда» (0 баллов), «очень редко» (1 балл), «редко» (2 балла), «иногда» (3 балла), «часто» (4 балла), «очень часто» (5 баллов) «каждый день» (6 баллов). Опросник имеет три шкалы: «эмоциональное истощение» (9 утверждений), «деперсонализация» (5 утверждений), «редукция личных достижений» (8 утверждений). Вместе с тем, данная методика позволяет выявить уровень проявления профессионального выгорания по каждой шкале (низкий, средний, высокий уровни) в зависимости от набранных баллов.

По результатам проведенного исследования было выявлено следующее.

У 67% работников данного трудового коллектива наблюдается эмоциональное истощение среднего уровня проявления; низкий уровень – у 22% опрошенных; высокий уровень эмоционального истощения имеется у 11% респондентов. Эмоциональное истощение свидетельствует о сниженном эмоциональном фоне.

Деперсонализация у большинства работников проявлена на среднем уровне (56%); у остальных – низкий уровень проявления деперсонализации. Деперсонализация – отражает деформации в отношениях с другими людьми. В одних случаях это может быть повышение зависимости от окружающих, повышение значимости внешних оценок. В других – усиление негативизма, циничность установок и чувств по отношению к субъектам профессиональной деятельности.

Высокий уровень редукции личных достижений выявлен у 100% респондентов. Редукция личных достижений проявляется в снижении самооценки, негативном отношении к самому себе, занижении своих профессиональных достижений, негативных установках по отношению к профессиональным возможностям или ограничении обязанностей. Несмотря на все свои достижения, человек не удовлетворен своей продуктивностью труда.

По проведенным наблюдениям в ходе опроса была выделена следующая закономерность: рабочие с наименьшим стажем работы на данном предприятии менее подвержены негативным переживаниям; также сотрудники, занимающие руководящие должности, не испытывают значительных признаков профессионального выгорания.

Анализ полученных результатов опроса позволяет сделать вывод, что профессиональному выгоранию подвержены в большей степени работники,

занимающие промежуточные рабочие должности и имеющие значительный опыт работы, но не занимающие какие-либо руководящие должности. Предположительно это связано с их высокой ответственностью, которой не наделены менее опытные работники в виду их низкой квалификации. Сотрудники, занимающие более престижные рабочие места, менее подвержены выгоранию в виду отсутствия «однотипной» работы, которая составляет 80% рабочего процесса работников ниже рангом.

Профессиональное выгорание сотрудников опасно как для них самих, так и для организации. Результатом могут быть такие проблемы, как систематическая текучесть кадров, зарождение негативной атмосферы в коллективе, снижение производительности труда всей компании. Безусловно, не все работники в компании склонны к эмоциональному выгоранию – активисты и оптимисты обладают более высокой степенью устойчивости к данному синдрому. Однако не всем присущи такие качества и своеобразный подход к работе. В связи с этим необходимо своевременно проводить профилактику выгорания сотрудников и искоренять проблему на этапе ее зарождения как на уровне руководства организации, так и на уровне сотрудников [1; 4].

На уровне руководства необходимо организовать комплекс профилактических мероприятий для снятия производственного напряжения, повышения профессиональной мотивации, обучения работников для повышения квалификации, установления баланса между затраченными усилиями и получаемыми результатами. В качестве мер профилактики важно создавать условия как в эффективной организации производственного процесса, так и во взаимоотношениях работников с целью оказать своевременную помощь и поддержку в решении производственных задач и личных проблем. Благоприятной мерой будет организация возможности сотрудникам делиться своим опытом, развитие их профессионально важных качеств, создание на предприятии программ по преодолению выгорания и развитию творческого потенциала сотрудников.

На уровне сотрудников целесообразно использовать технические перерывы для обеспечения эмоционального и физического благополучия, осваивать способы управления стрессовыми состояниями (релаксация, аутогенная тренировка, визуализационные техники, самопрограммирование и др.), избегать ненужной конкуренции, менять свои установки по отношению к профессиональным ситуациям и жизни в целом, анализировать ситуации выгорания, поддерживать хорошую физическую форму. Конечно, каждый сотрудник должен в первую очередь сам позаботиться о своем психологическом здоровье и принимать меры при первых признаках профессионального выгорания.

Данные рекомендации не охватывают весь перечень профилактических мер, имеющихся в практике психологии и управления персоналом, но могут способствовать повышению жизненных ресурсов работников предприятия.

Список литературы

1. *Акиндинова И.А.* Методы психологической помощи работе с последствиями синдрома эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий // Психологический журнал. – 2008. - № 10. – С. 13.
2. *Безносков С.П.* Профессиональная деформация личности. – СПб: Речь, 2009. – 272 с.
3. *Водопьянова Н.Е.* Синдром выгорания. Диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер: Питер-принт, 2005. – 336 с.
4. *Лаврова О.С.* Синдром эмоционального выгорания и методы его предотвращения // Работник социальной службы. – 2007. - №2 – С. 101-116.
5. *Макарова Г.А.* Синдром эмоционального выгорания. – М.: Просвещение, 2009. – 432 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Канунникова Виктория Сергеевна

*магистрант 1 курса Педагогического института
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов*

Боровцова Лариса Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов*

Аннотация. *Статья обосновывает актуальность проблемы оказания ранней помощи в преодолении нарушений речи. В статье раскрывается роль онтогенеза в коррекции речевых нарушений в раннем возрасте, дается характеристика задержки речевого развития и ее причинам. Описаны особенности эмоциональной сферы при нормальном развитии в раннем возрасте и при задержке речевого развития. Обосновано значение стимуляции речевого развития ребенка в раннем возрасте, речь которого не соответствует возрастным нормам.*

Ключевые слова: *эмоции, эмоциональная сфера, задержка речевого развития, задержка психоречевого развития, ранний возраст, онтогенез речевого развития.*

В настоящее время рождается очень мало детей без различных патологий. При этом вовремя не оказанная коррекционная помощь этим детям может привести как к познавательным, так и речевым нарушениям. По мнению известного советского психолога Льва Семеновича Выготского, именно ранний возраст является сензитивным периодом для становления речи, так как от практического опыта, полученного в младенческом и раннем возрасте, зависит развитие ребенка. Однако в современных реалиях родители зачастую не беспокоятся и не интересуются развитием ребенка в раннем возрасте, а «бить тревогу» начинают только в старшем дошкольном возрасте, а иногда и при поступлении ребенка на следующую ступень образования, а именно в начальные классы, когда у ребенка возникают трудности в письменной речи. Все это говорит нам о том, что в нынешней системе образования необходимо большое значение предавать ранней диагностике и коррекции речевых нарушений.

Для того, чтобы родителям вовремя обратиться к специалисту за помощью, а педагогу грамотно провести диагностику по выявлению отклонений в развитии речи и верно построить коррекционную работу необходимо знать онтогенез речевого развития.

Под онтогенезом принято понимать индивидуальное развитие организма. Онтогенез речевого развития подразумевает весь период становления речи человека.

Отечественные логопеды и лингвисты разработали ряд классификаций речевого развития. Однако самой популярной в настоящее время остается периодизация А.Н. Гвоздева и закономерности в развитии речи, выявленные А.А. Леонтьевым.

Выдающийся советский и российский лингвист, психолог, доктор психологических наук и доктор филологических наук Алексей Алексеевич Леонтьев выделил 4 этапа в онтогенезе речевого развития:

1. Подготовительный (от рождения до 1 года).
2. Преддошкольный (от 1 года до 3-х лет).
3. Дошкольный (от 3-х до 7-ми лет).
4. Школьный (от 7-ми до 17-ти лет).

Из этого следует, что ранний возраст соответствует второму этапу в онтогенезе речевого развития. На данном этапе большое значение имеет артикуляция взрослых, на которую дети обращают особое внимание, с целью повторения и воспроизведения все более сложных слов. С года до полутора лет речь ребенка носит ситуативный характер, то есть ее понимание возможно только в какой-либо ситуации. В 1,5 года ребенок начинает понимать инструкции взрослых.

К двум годам ребенок почти полностью усваивает категорию единственного и множественного числа, а также появляются падежные окончания. На протяжении 2-х и 3-х лет значительное накопление словарного запаса, однако пассивный словарь опережает произносительные возможности ребенка.

К началу 3-его года жизни ребенок начинает осваивать простые грамматические категории. Односложные высказывания переходят в простые фразы, у которых нарушены нормы согласования. Далее ребенок постепенно осваивает навык грамматической связи слов в предложении. Если ребенок раннего возраста не овладел перечисленными умениями и навыками или вовсе не разговаривает, это говорит о том, что речь ребенка не соответствует возрастной норме и такой специалист, как невролог, после проведенной диагностики ставит заключение «Задержка речевого развития».

Задержка речевого развития (ЗРР) – это более позднее овладение устной речью детьми по сравнению с возрастной нормой, то есть «дети с задержкой речевого развития овладевают навыками речи также, как и другие дети, однако возрастные рамки значительно сдвинуты» [1, с 74]. Для данного речевого нарушения характерно задержка формирования всех компонентов речевой деятельности. В частности, это отсутствие звуков, которые свойственны возрасту ребенка, отставание в формировании слоговой структуры слова, низкий уровень словарного запаса, несформированность должного грамматического строя речи, недоразвитие или отсутствие фразовой и связной речи.

Изучением задержки речевого развития занималось большое количество выдающихся специалистов, таких как Е.Ф. Архипова, Н.И. Васильева, Т.В. Волосовец, Ю.Ф. Гаркуша, О.Е. Грибова, Н.С. Жукова, А.Н. Корнев, Е.М. Мастюкова, Е.О. Смирнова, Е.А. Стребелева, Т.Б. Филичева и другие.

По данным Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) задержка речевого развития включена в класс «Психические расстройства и расстройства поведения», который включается в блок F80-F89 «Расстройства психологического развития» [5, с 160].

Задержку речевого развития могут породить причины биологического (органического) и социального характера, либо их сочетание. Однако бывают случаи, что причины задержки речи остаются не установленными. Итак, перечислим биологические факторы, возникновения задержки речевого развития:

–перинатальные поражения головного мозга. У детей с задержкой речевого развития часто в анамнезе встречается внутриутробная гипоксия, инфекции, асфиксия в интранатальном (родовом) периоде, родовые травмы, недоношенность (рождение ребенка раньше срока) или наоборот переношенность (рождение позже срока), также привести к дисфункции мозга может длительный безводный период, стимуляция родовой деятельности и многое другое;

–заболевания, перенесенные в первые годы жизни ребенка. К ним относятся: черепно-мозговые травмы, менингит, энцефалит, гипотрофия, частые инфекционно-вирусные заболевания, а также ранние желудочно-кишечные расстройства;

–травмы черепа, которые сопровождаются сотрясением мозга ребенка;

–снижение остроты слуха у ребенка;

–наследственные факторы. Отмечаются случаи, что замедленный темп созревания нервной системы имеет наследственный характер, то есть если кто-то из родителей или ближайших родственников начал говорить позже, то и у ребенка есть риск возникновения задержки речевого развития.

К социальным причинам возникновения задержки речевого развития относят неблагоприятные условия воспитания, включающие в себя:

–педагогическую запущенность, когда родители не уделяют должного внимания ребенку, не общаются с ним и ничего не объясняют;

–гиперопеку, когда взрослые все делают за ребенка, не дают ему развиваться и способствуют тому, что речь становится невостребованной для малыша;

–излишние «сюсюканье» с ребенком;

–синдром «госпитализма» (частое пребывание ребенка в больницах);

–билингвизм;

–эмоциональные стрессы (например, когда дома царит негативная атмосфера и члены семьи постоянно ругаются) и др.

Речь, имеющая отклонения, сильнее всего отражается на формировании и развитии познавательных психических процессов ребенка. Оказывает негативное влияние на его эмоциональную сферу, затрудняет общение с окружающими людьми и сказывается на психике ребенка в целом.

Дети с задержкой речевого развития очень часто имеют отягощенный неврологический статус. В первую очередь это проявляется в поведении таких детей, зачастую они расторможены и гипервозбудимы, однако бывают случаи, что дети, напротив, отличаются инфантильностью и пассивностью. Такой познавательный психический процесс, как внимание, характеризуется неустойчивостью и произвольностью. Что касается игровой деятельности, то дети просто манипулируют игрушками без какой-либо цели.

Одним из основных симптомов при ЗРР является недостаточное развитие мелкой моторики пальцев и кистей рук, а также органов артикуляционного аппарата, то есть дети не способны повторить за взрослым движение, совершенное губами или языком. Если нарушение темпа речевого развития способствует затормаживанию психического развития, то в данном случае пойдет речь о задержке психоречевого развития. Задержка психоречевого развития (ЗПРР) – это нарушение нормального темпа психического развития ребенка, которое включает в себя нарушение речи, памяти, мышления, внимания, эмоций, двигательных навыков.

Дети с задержкой речевого развития имеют как количественное недоразвитие словарного запаса, так и качественное. То есть у детей страдает экспрессивная речь, не соответствует возрасту все компоненты речевой деятельности: звуки раннего онтогенеза, слоговая структура слова, грамматический строй речи, а также фразовая и связная речь. Это вовсе не значит, что речь у ребенка будет отсутствовать, напротив, ребенок может говорить, но хуже, чем его сверстники, речь которых укладывается в нормы речевого развития.

Изо дня в день люди переживают большое число эмоциональных состояний. Посредством эмоций мы выражаем собственные внутренние состояния, а также общаемся с другими людьми. Самые первые эмоции ребенок испытывает сразу после рождения [3].

Профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, доктор психологических наук, заслуженный деятель науки Российской Федерации Евгений Павлович Ильин дал следующее определение понятию эмоция – это «рефлекторная психовегетативная реакция, связанная с проявлением субъективного пристрастного отношения (в виде переживания) к ситуации, ее исходу (событию) и способствующая организации целесообразного поведения в этой ситуации» [2, с. 186].

Маклаков Анатолий Геннадьевич в своей книге «Общая психология» выделил и описал следующие виды основных эмоций: радость, удивление, страдание, гнев, отвращение, презрение, страх и стыд [3]. Большое значение в формировании эмоций имеет лобная и височная доля коры больших полушарий. Причем правое полушарие отвечает за отрицательные эмоции, а левое – за положительные.

Ранний возраст – это тот период, когда малыш осваивает всю палитру чувств, а также учится распознавать и правильно показывать свои собственные переживания. В этом возрасте ребенок осваивает такие чувства как эмпатия, предвосхищение и сопереживание. Нельзя также не отметить развитие базовых эмоций, таких как радость, грусть, страх. Огромную роль в развитии эмоциональной сферы играет ближайшее окружение ребенка и уровень сформированности собственной речи. Так как нарушение речи не дает ребенку полноценно распознавать эмоции окружающих и передавать собственные.

Изучением эмоциональной сферы занимались такие ведущие специалисты, как П.К. Анохин, Г.И. Батурина, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Б.И. Додонов, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, А.Ф. Лазурский, С.Л. Рубинштейн, И.М. Сеченов, П.М. Якобсон и др.

Развитие эмоциональной сферы в соответствии с возрастной нормой у детей раннего возраста подразумевает особое отношение к действительности, а именно ситуативность. Ситуативность проявляется не только в поведении ребенка, но и во всей психической сфере, затрагивая эмоциональную сферу. Крайне ситуативными являются эмоции и аффекты в раннем возрасте. Так, малыш способен резко начать громко плакать из-за того, что у него отобрали машинку и также быстро успокоиться, если ему предложат другую игрушку. В периоде раннего возраста данная особенность успешно преодолевается, и ребенок овладевает собой и своим поведением, этому способствует становление собственной речи ребенка, появление игровых замещений и выполнение речевых инструкций взрослых [4, с. 191].

При нормальном развитии дети раннего возраста хорошо понимают настроение близких людей, любовь и симпатию. Ребенок стремится к похвале и одобрению и очень огорчается, если их не получает. Положительная и отрицательная оценка малыша способствует возникновению чувства стыда. Данная эмоция возникает у ребенка, когда поведение ребенка отклоняется от положительного оцениваемого образца в отрицательную сторону.

Нарушение речи у ребенка приводит к эмоциональным и поведенческим проблемам, которые при отсутствии коррекционной работы с возрастом только усугубляются. Симптомами нарушения эмоциональной сферы являются повышенная возбудимость, раздражительность, а также неусидчивость. Детям трудно установить контакт со сверстниками и контролировать собственные эмоции. Мимические и пантомимические средства передачи эмоций недоступны тем детям, которые имеют нарушения общей и мелкой моторики пальцев и кистей рук и артикуляционного аппарата.

Таким образом, в отечественной логопедии выделяют различные нарушения речи. Однако речевые отклонения в раннем возрасте данная специальная педагогическая наука обозначает таким термином, как задержка речевого развития. На сегодняшний день

задержка речевого развития является одной из актуальных проблем, которую вызывают разнообразные причины. У детей с задержкой речевого развития эмоциональная сфера развита недостаточно, дети зачастую понимают чужие эмоции, но сложнее им дается воспроизведение собственных эмоций. Понимание эмоций, как и пассивный словарь выше, чем воспроизведение. Если не уделять должного внимания развитию эмоциональной сферы детей в раннем возрасте, то в дошкольном возрасте ребенок обретет неуверенность в себе, замкнутость, негативизм по отношению к себе и станет агрессивным. Все это говорит нам о том, что необходимо вовремя замечать отклонения от нормы развития и принимать необходимые меры.

Список литературы

1. *Захарова В.И.* Особенности развития словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития / В.И. Захарова, Н.А. Абрамова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. - №4-1. – С. 73-75.
2. *Карелина И.О.* Эмоциональная сфера детей: возрастные и индивидуальные особенности, диагностика, развитие в совместной образовательной деятельности с педагогом: учебное пособие. – Прага: Vedecko Vydavatel'ske Centrum Sociosfera-CZ, 2018. – 195 с.
3. *Маклаков А.Г.* Общая психология: учебник. – СПб.: Питер, 2017. – 583 с.
4. *Смирнова Е.О.* Детская психология: учебник. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
5. *Шемякина О.В.* К вопросу об особенностях психического развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. - №4-3 (44). – С. 160-164.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Карякина Юлия Викторовна

студентка 1 курса магистратуры

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург

Самсоненко Людмила Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент,

доцент кафедры возрастной и педагогической психологии

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург

Аннотация. Авторами проанализированы основные подходы к описанию психологических особенностей межличностных отношений в виртуальной реальности, представленные в работах отечественных авторов. Рассматриваются различия и сходства в толковании данного феномена в разных исследованиях.

Ключевые слова: виртуальная коммуникация, общение, взаимодействие, социальные контакты, виртуальное пространство, виртуальная активность.

В настоящее время виртуализация проникла во все сферы жизнедеятельности человека, от возможности совершать различные покупки находясь дома, использовать

программы оптимизации работы с документами и до замещения реального общения – виртуальным.

Согласно данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в 2021 году, среди российской аудитории социальными сетями и мессенджерами пользуется каждый третий (29% пользователей), и тратят на них более трёх часов в день (72% людей в возрасте 14-24 лет). Среди подростков и молодёжи в возрасте 14-24 лет наибольшая популярность для осуществления виртуальной коммуникации у приложений:

1. «WhatsApp» – 83% опрошенных;
2. «YouTube» – 75% опрошенных;
3. «ВКонтакте» – 61% опрошенных;
4. «Instagram» – 53% опрошенных;
5. «Telegram» – 42% опрошенных [2].

Различные авторы (А.Е. Войскунский, В.А. Емелина, Д.В. Иванова, Н.А. Носов и др.) утверждают, что популяризации виртуальной коммуникаций среди подростков и молодёжи способствуют такие её отличительные черты:

- возможность анонимного использования виртуальных ресурсов;
- отсутствие физического «телесного контакта»;
- отсутствие временных рамок;
- отсутствие геолокационных, географических границ;
- возможности нахождения или создания идеального партнера по общению, такое общение строится на базе приложений симуляторов;
- эмоциональная насыщенность как самого текста, так и виртуального общения, реализуемого посредством видеосвязи;
- возможности снятия коммуникативных барьеров, связанных с комплексами (внешний вид, телосложение, голос, социальный статус, низкая самооценка);
- возможность проявления себя и своих талантов на базе виртуальных сообществ;
- возможность попробовать что-то новое, поэкспериментировать со своей «виртуальной личностью»;
- возможности безграничного выбора знакомств и контактов.

Развитие и популяризация приложений и мессенджеров для современных подростков и молодёжи является доступным средством для переноса своего межличностного общения из реального пространства в виртуальное. Перенос такого общения, по мнению таких исследователей как Е.А. Жичкина и Е.И. Горошко, способствует личностному развитию подростков, так как виртуальная коммуникация как особая культура может снять ряд коммуникативных барьеров, возникающих в реальном общении [4; 5]. А согласно мнению таких учёных, как А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, А.А. Бодалев, личность развивается, прежде всего, в ходе взаимодействия с другими, и лишь в этом случае она приобретает качество субъектности.

Виртуальное пространство не только объединило общество в единую информационную сетевую систему, но и модифицировало сущность взаимодействия, общения, коммуникации между подростками. Такие изменения, прежде всего, связаны с открытием возможности дистанционного общения коммуникантов. При этом последствия развития форм и способов виртуальной коммуникации оказались настолько существенными, что преобразовали всю сложившуюся систему отношений между людьми, и породили своего рода новую особую культуру. В исследованиях В.А. Буровой виртуальное пространство выступает как платформа для реализации и компенсации основных базовых потребностей личности в признании их достижений и статуса, самооценки и уникальности [1].

В контексте современной культуры и развития новых IT-технологий, понятие виртуальной коммуникации раскрывают в своих работах такие учёные В.А. Булова, Л.Д. Александрова, Е.А. Жичкина, В.А. Емелин, В.А. Михайлов, Е.И. Горошко, Г.У. Солдатова, А.И. Лучинкина, А.Е. Войскунский.

Современные IT-технологии позволили убрать границы в виртуальном пространстве, основанные на статусе, языке и культуре. Виртуальная коммуникация стала глобальным средством общения «всех со всеми», и стала наиболее ценной средой из-за безграничных возможностей расширения социальных контактов и общения с ними. Впрочем, виртуальное пространство, как и реальное предъявляет к ряд требований к знаниям и умениям общения: необходимо знать особенности общения присущие конкретному сообществу или группе, владеть умением грамотно выражать свои мысли, умением показать себя, умением отстаивать свою точку зрения и чётко аргументировать свою позицию, умением давать своей речи эмоциональную окраску.

В.А. Булова подчеркивает, что виртуальная коммуникация с течением времени приобретает положительные возможности, что составляет ресурс компенсации базовых потребностей личности в оценке своего «Я», признании независимости, собственных возможностей и достижений. Но в то же время, В.А. Булова говорит о росте негативных проявлений из-за бесконтрольного потока информации и дезинформации доступной подросткам, а также в силу своих особенностей, не желающих критически подходить к её осмыслению [1].

Проанализировав работы отечественных авторов, нам удалось выделить ряд особенностей виртуальной коммуникации:

1) Психолингвистические особенности. Коммуникация в виртуальной социальной среде, по мнению И.О. Шабшина, имеет свою специфику в построении контактов и имеет отличительные черты: использование сленга, знаков транскрипции или транслитерации, использование эмодзи и смайликов, создание новых слов на основе иностранного языка, пропись английских букв на основе русскоязычной грамматики, разнообразное применение тегов, шрифтов и граффити [9].

А.Е. Войскунский считает, что виртуальная коммуникация носит компенсирующий характер, т.е. присутствует в ситуациях дефицита невербальных способов обмена эмоционального состояния. Прогресс развития виртуальных социальных программ стал для большинства пользователей удобным, предпочитаемым и значимым средством коммуникации, в таком раскладе утрачивается ряд коммуникативных барьеров, связанных с социальным статусом, внешним обликом и уровнем коммуникативной компетентности [3].

2) Гендерные особенности. Гендерные коммуникативные различия в виртуальной реальности, по мнению Г.И. Остапенко, во многом объясняют специфику интернет-сообществ и имеют следующий ряд определённых черт:

- выполняет компенсаторную функцию, тем самым создаёт свою идеальную виртуальную личность на основе своих представлений из реальной жизни;
- коммуниканты склонны редуцировать образы своих собеседников, а также различать демонстрируемые ими произвольно отобранные и вымышленные элементы, представляющие их;
- в виртуальной реальности коммуниканты непрерывно совершают взаимообмен ролями, тем самым осуществляя индивидуально-личностный обмен;
- характеризуется анонимностью и проявляется как приравнение своего личного уровня идентификации к социальному [6].

Однако Г.И. Горошко и Г.У. Солдатова подчеркивают, что в виртуальной реальности основными особенностями являются именно гендерные стереотипы. На развитие таких виртуальных стереотипов повлияли статусные и профессиональные

характеристики полов, равно как соотнесение придуманного и идеализированного образа собеседника с его виртуальным позиционируемым образом. К примеру, по данным исследователей, большинство мужчин склонны эротизировать женский образ в виртуальном пространстве и считают его наиболее привлекательным, чем в реальной жизни [5; 7].

3) Индивидуально-психологические особенности. В виртуальном пространстве, по полученным данным А.Е. Жичкиной, коммуниканты создают новую виртуальную личность из-за низких показателей социальной ригидности, равно как и те, кто использует свои реальные данные, имеют высокую социальную ригидность [4].

В своих исследованиях А.Е. Войскунский обозначает, что коммуникация в виртуальном пространстве по большей части зависит от выстроенного в реальной жизни стереотипного мышления и устоявшейся картины мира самих коммуникантов. По мнению автора, высокие показатели виртуальной активности, как и показатели социальные установок говорят о высоком уровне владения своим социальным «Я» [3].

Итак, проанализировав различные формы виртуальной коммуникации, можно сделать вывод о том, что виртуальную реальность исходя из своих особенностей, можно считать благоприятным средством для изучения подростковой личностной идентичности. Среди таких особенностей большинство авторов выделяют безграничные возможности общения, открытость, доступность и конфиденциальность личной информации, возможности настройки геолокации, безопасность, простота использования, множественность, снятие временных рамок и языковых барьеров в общении [8]. Виртуальное пространство со всем своим многообразием психологических отличительных черт является социально значимой культурой, которая предоставляет эффективные методы развития самосознания как высшей психической функции.

Список литературы

1. Бурова В.А. Зависимость от компьютера и Интернета // Вопросы психологии. – 2002. - №12. – С. 38.
2. Всероссийский центр изучения общественного мнения от 16.12.2021 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/zhizn-onlain-potreblenie-polzovanie-razvlechenija> (дата обращения: 21.04.2022).
3. Войскунский А.Е. Рождение коллективного разума: О новых законах сетевого социума и их влиянии на поведение человека // Перспективы развития сетевого интеллекта / Под ред. Б.Б. Славина. – М.: Ленанд, 2013. – С. 254-280.
4. Жичкина А.Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете. – М., 2001. – 199 с.
5. Горошко Е.И. Современная Интернет-коммуникация: структура и основные параметры // Интернет-коммуникация как новая речевая информация / Под ред. Т.Н. Колокольцева, О.В. Лутовинова. – М.: Флинта, 2014. – С. 44-50.
6. Остапенко Г.И. Особенности виртуального общения молодежи в коммуникационной среде сети Интернет // МИР социальных коммуникаций. – 2013. - №10. – С. 113-117.
7. Солдатова Г.У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2017. – 375 с.
8. Социально-педагогические технологии работы с подростками девиантного поведения: учебное пособие для студентов вузов и СПО / И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, Т.В. Зеленкова, М.Б. Земш, Т.М. Гулевич, Е.В. Литошенко, А.А. Лосева, Е.А. Петрова, Н.А. Филина, Х.Г. Юсупова; под общей ред. И.А. Ахметшиной. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2022. – 197 с.

9. Шабшин И.О. О психологических особенностях общения в интернете // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. - №9. – С. 59-65.

ПОДДЕРЖКА И ТЕСТИРОВАНИЕ ПРОГРАММНЫХ МОДУЛЕЙ КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Кацина Анастасия Сергеевна

*магистрантка 1 года обучения института социальных технологий
ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет»
г. Магадан*

Третьяк Ирина Георгиевна

*кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и валеологии,
член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования
ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет»
г. Магадан*

Аннотация. В статье представлены необходимые аспекты изучения стратегий тестирования в условиях разработки и поддержки программного обеспечения и психологические проблемы при проведении тестирования программного обеспечения. Предлагаемые подходы реализованы в учебном курсе «Поддержка и тестирование программных модулей» в государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении «Магаданский политехнический техникум» г. Магадан.

Ключевые слова: программное обеспечение, тест, тестирование программного обеспечения, психология тестирования программного обеспечения, методика преподавания, стратегии тестирования программного обеспечения.

Программное обеспечение (далее – ПО) является неотъемлемой частью современного мира, возрастает сложность создаваемых информационных систем, а с ним и важность и сложность тестирования ПО. Тесты являются неотъемлемой частью создания программного продукта и освещены гораздо меньше, чем любой другой аспект разработки ПО. Если говорить о тестировании, то оно до сих пор остается актуальным вопросом для тех, кто имеет отношение к этой сфере деятельности. Целью данной статьи: раскрыть основные психологические проблемы при проведении тестирования и сформулировать необходимые аспекты изучения стратегий тестирования в условиях разработки и поддержки программного обеспечения.

Тестирование – процесс деструктивный (т.е. обратный созидательному, конструктивному). С ранних лет нам прививают обратную модель поведения и сложность тестирования в первую очередь состоит в разрешении внутреннего конфликта, где необходимо быть человеком, которому разрешено нанести ущерб программному обеспечению. Многие программисты и тестировщики считают этот проект сложным. В большинстве случаев люди предпочитают конструктивный процесс созидания объектов и в меньшей мере – деструктивный процесс разделения на части. С этим определением также связано то, как нужно строить набор тестовых заданий для заданной программы, и кому их проводить.

Проведение тестирования является процессом демонстрации наличия недостатков – это проблема, которая не может быть решена ни одной программой, даже самой простой. На основании результатов исследования психологи выяснили, что если

человек ставит задачу не из легких или же ему приходится работать в условиях стресса, то он будет работать гораздо хуже. Это означает, что определение тестирования как процесса выявления недостатков не просто устраняет психологическую трудность в процессе решения задачи, но и позволяет преодолеть психологический барьер.

Выбор тем для учебных занятий по тестированию взят на основе подхода к тестированию ПО: тестировать как можно раньше, часто и в полном объеме, используя современные информационные технологии программного обеспечения. Процесс тестирования тесно связан с разработкой проекта.

При разработке проекта нужно учитывать стандарты, требования и нормы, которые будут предъявлены к тестируемому продукту при его разработке. Тестирование на этапе разработки продукта не должно вызывать никаких проблем. Значит, и качество продукта, скорее всего, окажется достаточно высоким.

Тестирование программной системы может быть представлено в виде развертывающейся спирали.

В первую очередь осуществляется тестирование модулей (Unit-тестирование), проверяющее результаты корректности работы каждой единицы кода. Модульные тесты выполняются на этапе кодирования приложения, они изолируют часть кода (отдельная функция, метод, процедура, модуль или объект) и проверяют его работу. Данный вид тестирования позволяет исправить ошибки на ранних этапах разработки, а также служат проектной документацией. Случаи применения данных тестов не всегда целесообразны для предприятий, если проект запускается на один день или код приложения не сложный, то данный метод тестирования выполнять не целесообразно. В ином случае выполнение Unit-тестирования позволит уверенно поддерживать и масштабировать код, и в случае добавления нового функционала быть уверенным, что программа будет работать стабильно.

Во вторую очередь следует выполнить интеграционное тестирование, которое направлено на выявление ошибок этапа проектирования программных систем. Программный продукт состоит как правило из нескольких логически связанных между собой программно-аппаратных модулей, написанных несколькими программистами. Тестирование направлено на выявление ошибок при взаимодействии между этими модулями и на проверку обмена информацией. Целью тестирования является оценка сборки модуля в программную систему. Используются в основном способы тестирования черного ящика. Планирование интеграционного тестирования следует выполнять, опираясь на спецификацию.

В третью очередь осуществляется тестирование правильности – это проверка правильности и корректности этапа анализа требований к программной системе. Тестирование должно показать соответствие функций, описанных в спецификации требований к программной системе. На основании результатов тестов, проведенных по черному ящику, можно сделать вывод о соответствии программного обеспечения требованиям. В случае обнаружения несоответствия требованиям составляется список недостатков. Обычно отклонения и ошибки, выявленные при проведении тестирования правильности, требуют внесения изменений в сроки разработки продукта.

Проверка конфигурации программной системы – это важный элемент тестирования. Программная система – это совокупность всех элементов, модулей, которые были созданы в процессе разработки программной системы.

В последнюю очередь проводится системное тестирование. Оно выявляет недостатки этапа системного анализа программной системы, проверяет правильность взаимодействия и объединения всех элементов программной системы и реализации всего функционала.

Организация тестирования в виде эволюционной развивающейся спиральной системы позволяет максимально эффективно проводить поиск ошибок.

Не менее важным этапом является подготовка документации на программное обеспечение. В тестовой документации определены основные моменты, которые имеют значение, а также то, как должны действовать члены команды при проведении тестирования. По результатам тестирования должна быть разработана документация, которая содержит информацию об артефактах, которые разрабатываются перед или во время тестирования ПО. Тестовая документация содержит всю информацию о каждом действии, которое было проведено в ходе тестирования.

Самые распространенные документы, которые используются в работе:

1. План тестирования (test plan).

Подробно описывает весь процесс тестирования, который проводится в рамках одного проекта. В каждом плане тестирования указывается объект тестирования, график работы, критерии начала и окончания тестирования, стратегия, риски и список выполненных работ.

2. Чеклист (checklist).

Содержит краткое описание функций тестирования, которые должен проверить тестировщик. Чеклист представляет собой список функций с указанием статуса — результата выполнения проверки.

Также чеклисты могут быть использованы в качестве тест-кейсов, так как их легче подготовить. Однако если необходимо более подробное описание процедуры, то без тест-кейсов не обойтись.

3. Тест-кейс (test case).

В нем содержится:

- подробные шаги и действия, которые тестировщик должен выполнить в процессе тестирования какой-то одной части функциональности;
- кто и как проходит тесты.

4. Сценарий использования (use case).

Более простой и не менее официальный документ. Описывает сценарий взаимодействия с программным обеспечением. Каждый use case предполагает о том, что пользователь программы будет выполнять. Таким образом, это помогает тестировщикам протестировать возможные пути пользователя.

Сценарий использования создается на основе требований и бизнес-целей.

5. Баг-репорт.

Данный документ содержит подробное описание ошибки (ее описание, степень серьезности и приоритеты), а также описывает все шаги и условия для воспроизведения.

6. Требования (requirements specification).

Требования к программному обеспечению – это подробное описание разрабатываемого программного обеспечения. В требованиях указываются качества, свойства и особенности разрабатываемого ПО.

В данной статье предложены основные стратегии тестирования программного обеспечения необходимые для изучения обучающихся по курсу «Поддержка и тестирование программных модулей», а также обозначены основные психологические проблемы при тестировании ПО.

Список литературы

1. *Котляров В.П.* Основы тестирования программного обеспечения / В.П. Котляров, Т. В. Коликова. – М.: Интернет-университет информационных технологий, Бином. Лаборатория знаний, 2006. – 288 с.

2. *Майерс Г.* Искусство тестирования программ / Г. Майерс, Т. Баджетт, К. Сандлер – М.; СПб.: Диалектика, 2019. – 271 с.
3. *Савенков А.И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению. – М.: Ось-89, 2006. – 480 с.
4. *Степанченко И.В.* Методы тестирования программного обеспечения: учеб. пособие. – Волгоград: ВолГТУ, 2006. – 74 с.
5. Технология программирования. Основы современного тестирования и программного обеспечения, разработанного на С#: учеб. пособие / под общ. ред. В.П. Котлярова. – СПб.: СПбГПУ, 2004. – 168 с.
6. *Чошанов М.А.* Инженерия обучающих технологий. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2011. – 240 с.

АНИМАЛОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Качалова Александра Дмитриевна

*студентка 4 курса психолого-педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Коваль Софья Александровна

*студентка 4 курса психолого-педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Лученок Ксения Сергеевна

*студентка 4 курса психолого-педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Ахметшина Ирина Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой общей и социальной педагогики
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Аннотация. В статье рассматривается проблема психолого-педагогической и социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Показаны возможности анималотерапии как средства реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на примере г. Москвы и Московской области.

Ключевые слова: ребенок, ограниченные возможности здоровья, инвалидность, реабилитация, анималотерапия.

В настоящее время активно развивающейся областью различных наук становятся разноплановые исследования межвидового взаимодействия человека и животных. Обусловлено это тем, что доказано положительное влияние животных на биологическое

и психосоциальное здоровье человека. Анималотерапия представляет собой эффективное средство работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Термин анималотерапия (от лат. *animal* – «животное» и греч. *θεραπεία* – «лечение»), или фаунотерапия, зоотерапия – означает вид терапии детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью с использованием в работе животных, издаваемых ими звуков, а также различных символов (образ, рисунок, сказочный герой) с целью дополнения медикаментозного лечения, реабилитации, профилактики заболеваний и их рецидивов, а также оказания психотерапевтической помощи.

Человек с самых древних времен взаимодействовал с животными. Еще в первобытном обществе люди носили амулеты в форме тотемного животных как символ особого покровительства, сопровождающего успеха и поклонялись им во время обрядов при лечении больных. В 1792 году в Англии в г. Йорке в больнице для душевнобольных стали использовать животных как одно из направлений общей терапии, ибо было зафиксировано положительное влияние на психоэмоциональное состояние, поведение и здоровье людей. Первой медсестрой, подтвердившей терапевтическое воздействие и эффективность лечения людей с помощью мелких домашних животных, является Ф. Найтингейл (Англия). В 1919 году в США были официально опубликованы документы и протоколы результатов использования кошек, собак и лошадей в рамках программы работы с пациентами, имеющими психиатрические заболевания, а также с людьми в домах престарелых и тюрьмах. На сегодняшний день США, Великобритания, Канада и Франция поддерживают государственные и общественные организации, которые оказывают психотерапевтическую помощь с использованием животных – «терапия с помощью животных» (*Animal Assisted Therapy*).

Анималотерапия как относительно самостоятельный вид работы с детьми и взрослыми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью начала развиваться во второй половине XX века. Отечественный ученый Л.А. Фирсов изучая способности к обобщению и использованию символов у высших позвоночных пришел к важному выводу, о том, что животные никогда не теряют связь с природой и выступают ценным связующим звеном между человеком и окружающим миром. Именно поэтому использование животных в терапевтических целях позволяет наиболее щадящим и естественным путем благоприятно влиять на психическое и физическое здоровье людей.

Существует два вида анималотерапии:

1. Ненаправленная (естественная) анималотерапия. Она представляет собой непосредственное взаимодействие человека с различными животными в домашних условиях без осознания их терапевтического назначения. Различные причины побуждают человека завести домашнее животное (по просьбе ребенка, во избежание одиночества, подаренное, случайно найденное, подброшенное, для охраны жилища, разведение породы и др.) и отражают они сугубо личностные особенности или потребности своего хозяина. Безусловно, домашние животные оказывают косвенную психологическую помощь: дарят положительные эмоции, способствуют проявлению любви и заботы, расширяют круг интересов и общения, снимают раздражение и психоэмоциональное напряжение, компенсируют одиночество. Но в неблагоприятных условиях домашние животные могут стать объектом вымещения негативных эмоций, злобы, жестокости и агрессии.

2. Направленная анималотерапия представляет собой именно целенаправленное использование животных и их символов как средства терапии по специально разработанным специалистами индивидуальным программам для коррекции у пациентов эмоционально-личностных, психосоциальных проблем и отклонений в

поведении, здоровье. В рамках направленной анималотерапии используются только специально отобранные и подготовленные животные, но никак не питомцы пациента. В зависимости от того, какие животные привлекаются к работе в рамках реабилитационной программы, направленная анималотерапия подразделяется на следующие виды (направления): канистерапия (привлечение собак), иппотерапия (использование лошадей), дельфинотерапия (участие дельфинов), фелинотерапия (используют кошек), орнитотерапия (задействование птиц), аквариумная психотерапия (наблюдение за рыбками) и др.

В Москве и Московской области имеется потенциал для использования анималотерапии детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, к примеру:

– дельфинотерапия (Центр плавания с дельфинами в многофункциональном научно-развлекательном комплексе «Москвариум» (г. Москва) и логопедический центр «Доброе слово» (г. Балашиха);

– канистерапия (Центр «Хронос» (г. Москва);

– пет-терапия (Лечебная эко-ферма д. Чиверёво Московская область);

– иппотерапия (Детский экологический центр «Живая нить», Центр реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир», Региональная детско-молодёжная общественная организация содействия развитию спортивно-оздоровительной верховой езды и иппотерапии «Флёна», Региональная благотворительная общественная организация «Московский конноспортивный клуб инвалидов», (г. Москва);

– фелинотерапия (Ветеринарная клиника «Кот Филимон», котокафе «Котики и люди» (г. Москва).

Таким образом, анималотерапию следует рассматривать как междисциплинарное научное направление, позволяющее эффективно оказывать детям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью лечебно-оздоровительную, социально-психологическую и коррекционно-развивающую помощь.

Список литературы

1. *Веревкина О.В.* Анималотерапия как инновационный и перспективный метод психологической работы // *Apriogі. Сер. Гуманитарные науки.* – 2017. - №5. – С. 1-11.

2. *Данченко С.А.* Механизм социально-коммуникативного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья с помощью метода канистерапии // *Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности.* – 2017. - №7. – С. 234-237.

3. *Загайнова О.С.* Прикладные аспекты зоопсихологии: анималотерапия: учебно-метод. пособие / О.С. Загайнова, О.В. Ломтатидзе, А.С. Алексеева. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019. – 112 с.

4. *Кряжева Н.Л.* Кот и пес спешат на помощь. Ярославль, 2000. – 176 с.

5. *Лукина Л.Н.* Механизмы терапевтических эффектов процедур дельфинотерапии // *Таврический медико-биологический вестник.* – 2012. Т. 3. - №3. Ч. 2 (59). – С. 162-165.

6. *Никольская А.В.* Эффективность ненаправленной анималотерапии для детей с различным и формами дизонтогенеза // *Психология и психотехника.* – 2012. - №8 (47). – С. 87-99.

7. *Сыромицкая И.А.* Социально-педагогическая реабилитация детей-инвалидов: учебно-методическое пособие. – Орск: Изд-во Орского гуманитарно-технологического института, 2009. – 155 с.

8. Эскин В.Я. Иппотерапия как комплексный метод реабилитации и восстановления / В.Я. Эскин, Т.Е. Левицкая // Сибирский медицинский журнал. – 2009. - №2 (2). – С. 61-63.

ЭКСКУРСИЯ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кашиавцева Мария Игоревна

*студентка 3 курса Института дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Зебзеева Валентина Алексеевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Аннотация. В статье рассматривается экскурсия как форма обучения детей старшего дошкольного возраста. Приводятся понятия, цели и задачи, виды, принципы и особенности организации экскурсии. На примере комплекса экскурсий о сезонных изменениях в природе, раскрываются возможности экскурсий в обучении детей дошкольного возраста, в обобщении представлений о сезонных изменениях в природе, формировании способов исследовательской деятельности.

Ключевые слова: обучение, экскурсия, формирование представлений, способы исследовательской деятельности, дошкольный возраст.

На современном этапе дошкольного образования его идеальной целью является воспитание всесторонне развитой личности. Ребенок, выпустившийся из детского сада, должен уметь решать интеллектуальные и личностные задачи, подходящие возрасту, самостоятельно применять полученные знания на практике. Все это ставит перед воспитателями такую актуальную проблему как нахождение наиболее продуктивной формы обучения детей дошкольного возраста. Одной из таких форм была выбрана экскурсия, которая направлена на формирование у детей конкретных представлений и впечатлений об окружающей жизни.

Преимущество экскурсий в том, что они позволяют в естественной обстановке познакомить дошкольников с миром взрослых, с окружающей действительностью в целом. Во время экскурсий дети не только осматривают какие-то объекты, но и знакомятся с природой, трудом взрослых, видят, в каких условиях работают взрослые определенных профессий. Данные факторы способствуют формированию первичных представлений, раскрывающих взаимосвязи человека с окружающей действительностью.

Ю.А. Матюхина, Е.Ю. Мигунова под экскурсией понимают «процесс наглядного познания окружающего мира, особенностей природы, современной и исторической ситуации, элементов быта, то есть достопримечательностей определенного города или региона – заранее избранных объектов, которые изучаются на месте их расположения» [4, с. 45].

В педагогике же под экскурсией понимается «такая форма организации обучения, которая позволяет проводить наблюдения над изучаемыми предметами, явлениями и процессами в естественных условиях» [2, с. 168].

Экскурсии во всем их разнообразии способствуют развитию у детей наблюдательности, возникновению интереса к первоначальной природе и социальной среде. Также они помогают привить детям любовь и привязанность к культурным ценностям.

В зависимости от типа, содержания и метода проведения экскурсии, возраста учащихся, местных условий и вида передвижения в состав экскурсионной группы может входить от десяти до сорока учеников.

Видовое разнообразие экскурсий подчёркивает широчайшие потенциальные возможности их применения в образовательном процессе.

Выделяют экскурсии «по типу (обзорные, тематические, цикловые, комплексные), содержанию (исторические, литературные, природоведческие), целевому назначению (учебные, культурно-просветительские, уроки-экскурсии), основным задачам (ознакомительные, образовательные, развивающие) и по месту проведения (городские, загородные, музейные, производственные)» [5, с. 388].

Отдельного внимания заслуживает такой новый вид экскурсий, как виртуальные экскурсии. Данный вид экскурсий предполагает использование мультимедийной аппаратуры. Когда дошкольники находятся в затемнённом помещении и видят на экране яркую картинку, то возникает «эффект телевизора», привычный детям, и они, чувствуя себя свободно, не стесняются обсуждать увиденное. Данный вид экскурсий интересен многообразием предложенных форм (видеоклипы, фрагменты мультипликационных фильмов, презентации). Они популярны в своем изложении и несут не только элементы зрелищности и развлекательности, но и способствуют расширению общего кругозора ребёнка.

Чтобы правильно организовать экскурсию в дошкольной образовательной организации педагогу нужно придерживаться принципов, которые лежат в основе разработки содержания экскурсионной деятельности. Такие принципы разработала Т.Б. Лисицына:

- энциклопедичность, подразумевающая отбор знаний из разных областей;
- уникальность места, в том числе культурная, природная, социально-экономическая; интеграция знаний, которая позволяет выстроить целостную картину мира дошкольниками;
- единство содержания и методов;
- динамика преемственных связей, которая учитывает и изменяет социальный опыт детей разного возраста;
- тематичность материала» [3, с. 402].

У.А. Батина подчёркивает, что экскурсия рождает у детей множество эмоций и впечатлений, что очень важно для развития речи ребёнка. «Ребёнок стремится передать свои яркие эмоции окружающим, а для этого ему требуется использовать не обычные бытовые слова, а слова красивые, ёмкие, слова-признаки, слова-действия, наречия. Ребёнок может эти слова и знает, но не использует их в повседневной речи. А экскурсия является как раз той формой работы, которая стимулирует, побуждает ребёнка разнообразить свой активный словарь. Она позволяет нам помочь ребёнку овладеть речью как средством общения и культуры; обогатить активный словарь ребёнка на материале темы; развить связную, грамматически правильную диалогическую и монологическую речь; развить речевое творчество; развить звуковую и интонационную культуру речи; расширить кругозор и пробудить интерес к окружающему миру» [1, с. 8].

Сложность организации и проведения экскурсии в детских садах, значительные отличия ее от занятия, необходимость специальной подготовки экскурсии нередко отпугивает педагогов от этой эффективной формы обучения. В свою очередь, высокая результативность экскурсии, решение поставленных познавательных и педагогических задач в большой мере зависят от личности педагога, его организаторских способностей, педагогического такта, умения владеть вниманием ребят.

Ещё одним важным моментом при проведении экскурсий является воспитание патриотизма, чувства уважения, гордости за землю, на которой мы живём. Особо ярко это выражается при проведении экскурсий по историческим и культурным местам родного города. Дошкольники должны понимать, что наш мир не может существовать без истории и культуры предков, именно предки привили базовые ценности современному обществу.

У экскурсии обязательно есть цель и задачи, которые диктуют выбор экскурсионных объектов, разработан маршрут, подобраны литературные источники, иллюстрации для, так называемого, портфеля экскурсовода. Целью проведения экскурсий в детских садах является обобщение у дошкольников конкретных представлений и впечатлений об окружающей действительности. Задачи конкретизируют поставленную цель. В ходе экскурсии решается задача обучения детей способам исследовательской деятельности.

Рассмотреть образовательные возможности экскурсии можно на примере комплекса экскурсий: «Осенняя экскурсия», «Зимняя экскурсия» и «Весенняя экскурсия». В ходе данного комплекса экскурсий мы пытались не только обобщить представления детей об сезонных изменениях, но и обучить их способам исследовательской деятельности: наблюдению и экспериментированию.

Наша работа реализовывалась в три этапа.

На первом этапе нами проводилась «Осенняя экскурсия». Целью, которой являлась формирование у детей представление о сезонных изменениях осенью, обучение одному из способов исследовательской деятельности – наблюдению. На этой экскурсии деятельность наблюдения и сопровождающий ее мыслительный процесс условно можно поделить на три этапа: синтез, анализ, обобщение. Познавательная деятельность на каждом из этих этапов своеобразна. Но в целом она обеспечивает достаточно полное, действенное познание наблюдаемых объектов и явлений.

В процессе синтеза обеспечивается первоначальное целостное восприятие сезонных изменений осенью. Целостность и яркость такого восприятия облегчила предварительную подготовку детей к наблюдению, помогла сфокусировать их внимание на наблюдаемом объекте. Немаловажное значение для первоначального восприятия сезонных изменений на данной экскурсии имеют те эстетические чувства, которые возникали, у детей при восприятии красоты осенних явлений. Использование художественного слова, чтение воспитателем отрывка из стихотворения И. Бунина «Листопад», усиливали эстетические переживания, способствовали развитию наблюдательности.

От целостного восприятия явлений и объектов мы подводили детей к анализу наблюдаемых явлений. Организовывали отдельные наблюдения за деревьями, птицами, небом. Так как в старшей группе воспитанники не обладают еще достаточным запасом представлений о природе и устойчивым интересом к ней, деятельность наблюдения организовалась как фронтально, так и индивидуально совместная с воспитателем. Это способствовало накоплению конкретных представлений, пробуждению умственной активности, планомерному, точному и полному восприятию окружающего мира. Этот процесс неразрывно связан со словесными методами и приемами обучения: пояснениями воспитателя и его вопросами. В конце экскурсии детям предлагались задания, например,

собрать листья разных деревьев. В форме соревнования: кто больше назовет сезонных изменений, закреплялись представления детей о природе. У детей формировалась целостная картина осени, выделились существенные признаки осени, связи между явлениями, создавалась некоторая завершенность увиденного.

В процессе экскурсии дети старшего дошкольного возраста последовательно обучались деятельности наблюдения: от фронтальной, к совместной с воспитателем, к самостоятельной – сначала по плану, затем по заданию педагога.

В ходе экскурсии с детьми организовывалась активная познавательная деятельность. Это достигалось путем выполнения индивидуальных самостоятельных заданий, например, отыскать, собрать и распределить природный материал по заданному признаку, выполнить конкретные замеры.

Исследовательская деятельность на экскурсии помогала детям быть более активными, поскольку от них требовалось проявление инициативы, самостоятельности в подведении выводов и итогов об увиденном в ходе экскурсии.

На втором этапе была проведена «Зимняя экскурсия», цель которой состояла в обобщении у детей представлений о сезонных изменениях зимой, обучение их способу исследовательской деятельности – экспериментированию.

Перед экскурсией воспитатель поставила проблему: «Что произойдет с мыльным пузырем на улице зимой?». Данная проблемная задача положила начало для экскурсии и экспериментирования. Проблема вызывала у детей интерес, определенные эмоциональные переживания и содержала для детей новизну. Данная проблема предполагала стимулирование активности и инициативы детей в ходе экскурсии.

Затем воспитатель предложил пронаблюдать за сезонными изменениями, чтобы выдвинуть предположения о том, что произойдет с мыльными пузырями. Дети под руководством педагога выдвигали различные гипотезы, например, мыльный пузырь может лопнуть, задев дерево, так как ветки без листьев очень острые. После обсуждения различных гипотез дошкольники пришли к выводу, что для ответа нужно попробовать надуть мыльный пузырь.

Воспитатель продемонстрировал, как это сделать и предложил детям самостоятельно повторить опыт несколько раз. Дошкольники произвели эксперимент, после чего обсудили с педагогом свои результаты, некоторые мыльные пузыри лопнули от холода, а на остальных образовались «снежные цветы» под тонким слоем мыльной пленки, а сами же пузыри увеличились в размерах.

В ходе данной экскурсии старшие дошкольники постепенно обучались деятельности экспериментирования, а также узнали ее составляющие. Благодаря чему дети смогли продемонстрировать свои способности сравнивать, сопоставлять, выявлять причинно-следственные связи, делать выводы, высказывать свои суждения и умозаключения.

Заключительный этап составляла «Весенняя экскурсия», где дети продемонстрировали свои умения наблюдать и экспериментировать. В ходе данной экскурсии воспитатель все больше давал детям возможность для самостоятельной исследовательской деятельности. Педагог лишь направлял дошкольников и отвечал на их вопросы. Благодаря заданиям воспитателя, дети вспомнили этапы наблюдения и составляющие экспериментирования. Смогли повторить оба способа исследовательской деятельности и закрепить их.

Таким образом, экскурсия как форма организации образовательной деятельности актуальна и в условиях современного мира. Данная форма обучения имеет огромное значение в деле образования и воспитания подрастающего поколения, а также является составной частью дошкольной работы. Благодаря экскурсии можно не только обобщить представления детей об изучаемом предмете, но и обучить их способам

исследовательской деятельности. И в свою очередь экскурсии позволяют организовать педагогическую работу так, как требуют современные стандарты дошкольного образования.

Список литературы

1. *Батина У.А.* Экскурсия как форма работы по развитию речи детей дошкольного возраста // Филологическое образование в период детства. – 2019. - №22. – С.7-10.
2. *Коджаспирова Г.М.* Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2018 – 176 с.
3. *Лисицына Т.Б.* Экскурсия – педагогический процесс // Молодой учёный. – 2019. - №6. – С. 401-404.
4. *Матюхина Ю.А.* Экскурсионная деятельность / Ю.А. Матюхина, Е.Ю. Мигунова. – М.: Академия, 2018 – 208 с.
5. *Стародуб Д.Г.* Роль экскурсии в ознакомлении детей с социальной действительностью / Д.Г. Стародуб, Ю.Ю. Курбангалиева // Актуальные проблемы педагогики, психологии и профессионального образования. – 2020. – С. 387-391.

КАК МОТИВИРОВАТЬ РЕБЕНКА ИЗУЧАТЬ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Кипкеева Земфира Казимовна

студентка 3 курса института филологии

*ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У.Д. Алиева»*

г. Карачаевск

Лепшокова Елизавета Ахъяевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры германской филологии

*ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У.Д. Алиева»*

г. Карачаевск

Аннотация. В статье описывается, как мотивировать ребенка изучать английский язык. В каждом ребенке есть сильное желание развиваться и совершенствоваться, которое естественно в нем заложено. Для изучения английского языка нужно сначала поставить цель. Со временем это желание угасает, если не давать ему мотивацию и не увлекать его в процессе обучения. Ребенка нужно правильно мотивировать и увлекать в процессе обучения. Если ребенок хорошо учится, выполняет домашние задания и действительно старается, то следует дать ему то, что он хочет. Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования можно применять на занятиях по английскому языку, на внеклассных занятиях, работе родителей с детьми при подготовке домашнего задания.

Ключевые слова: дети, игры, мотивация, школа, родители, изучение, интерес.

Учить маленьких детей – безумно интересно, потому что они полны энергии, энтузиазма и им очень интересно познавать мир, идти в школу с интересом учиться. Бывает, что через несколько лет им больше ничего не хочется, потому что этот интерес подавляется [1].

Школа или учеба по-своему тоже работа, то есть это обязанность ребенка. Если взрослые что-то хорошо выполняют и работают, то их вознаграждают, им дают повышение, надбавку, то есть поощряют. В случае с успехами ребенка на учебе следует ему тоже давать за это вознаграждение. обучения. Можно ему ставить хорошие оценки на уроках, на экзаменах, дарить родителям подарки. Также нужно признать его достижения [2].

Английский, как и математика и другие предметы достаточно сложно изучать, то есть постоянно нужно объяснять ребенку насколько этот язык полезен, как ему в жизни понадобятся такие знания. Таким образом, подобные напоминания будут закладываться у него в голове [3].

Не менее важно правильно выбрать педагога. Педагог должен любить детей. Это может быть такой педагог с 20-летним стажем, с дипломами, сертификатами, но если он не любит детей, то вряд ли он сможет завлечь ребенка.

Дети бывают капризными, и иногда бывает, что они могут не хотеть заниматься, лениться. Родители знают своих детей намного лучше, чем любой педагог. То есть они лучше знают, насколько можно нажать на ребенка. Ребенка можно заставить заниматься, если родитель видит, что это лень или баловство. Но не стоит к ребенку лезть, если он совершенно разбит и совершенно не готов сейчас заниматься. Никто кроме родителя так сильно не будет чувствовать ребенка. Это очень важный момент [4].

Дети в маленьком возрасте полны энергии, она выходит у них через край, им нужно с ней что-то делать. Бывает часто так, что маленькому ученику сложно просидеть 45 минут на уроке, и он начинает ерзать на стуле, лазить под парту. Есть очень много способов, где вы можете сделать физическую зарядку, позволить ребенку выпустить эту энергию. Также можно это время провести с пользой, превратив это в какое-нибудь языковое образовательное задание. Например, если учите с ребенком новые слова, особенно если это глаголы движения, то можно прямо показывать это активно. Показывать можно такие глаголы движения как *run*-бегать, то есть вы показываете ребенку, будто бежите с ним, *jump* – прыгать. В течение урока дети отлично разомнутся, выпустят весь свой пар и выучат 7-10 новых слов. Это отличный способ запоминать новые слова, потому что они ассоциируются с каким-то действием. Таким образом, запоминание происходит намного легче [5].

Никогда не стоит сравнивать ребенка с другими детьми. Это касается не только английского языка, но и других предметов в целом. Не нужно забывать, что у чужого ребенка другие родители, свое окружение, восприятие и другие условия. Поэтому нет абсолютно никакого смысла их сравнивать [6].

Заниматься с ребенком можно и самостоятельно, но для этого нужно время. Время – это очень дорогой ресурс. Нужно уделять конкретное время каждый день. В этом случае дисциплинированным должен быть не ребенок, а родитель. То есть в какое-то определенное время выбираем и учим английский язык. Лучше всего ежедневно уделять английскому время. Нужно 30 минут уделять этому занятию каждый день, нежели раз в неделю по 3 часа заниматься им. Жесткая дисциплина и настойчивость в этом случае должна присутствовать.

Всем известно, что ребенок больше всего любит игры. То есть если всё время заниматься ребенком, писать, читать, ему будет неинтересно. Английский не должен казаться детям скучным, поэтому необходимо уделять время занятиям играм. Игры очень нужны на каждом уроке. Можно использовать яркие образы, короткие красочные видеоролики, где логически и очень просто объясняются правила грамматики и позволяйте детям применять всё выученное здесь и сейчас. Тогда английский язык станет для ребенка любимым делом. Любимым делом, как известно, можно заниматься сколько угодно. С помощью игр можете проводить тесты [7].

Не стоит забывать использовать английский в быту. Не только переводить слова, но и составлять фразы, словосочетания, чтобы ребенок знал, как и с чем использовать это слово. Например, *this cat is beautiful, it is a flower, it's cold* и т.д. Важен не только перевод, но и контекст, то есть, как вы употребляете это слово. Каждый день нужны разговорные активности, вопросы, которые могут обсудить с вами.

Создание мотивации к изучению иностранного языка и к общению невозможно без создания в классе или дома доброжелательной атмосферы. Также надо всячески показывать ребенку позитивное отношение. Учитель должен быть сам оптимистически настроенным к ученикам и коллегам человеком. То есть постоянно улыбаемся и напоминаем ему насколько английский язык интересный и легко его изучать, чтобы это закладывалось у него в голове. Необходимо создавать ситуации успеха. Важно воспитывать в детях чувство оптимизма и веры в собственные силы. Также нужно обращать внимание на усилия детей при выполнении задания, а не на сам конечный результат. Необходимо внушить ребенку, что успех строится на неудачах [8].

Нужно уважать учеников, даже если они маленькие. Общайтесь с ними, так как вы бы общались со своими друзьями, ровесниками, ни в коем случае нельзя отчитывать их перед всем классом. Таким образом, вы заслужите уважение с их стороны.

Можно еще также разбирать с детьми тексты песен. Многие дети любят слушать какую-нибудь модную музыку, поэтому можно поинтересоваться какие песни или группы их любимые. Это задание отлично подходит для работы в конце урока, когда осталось 5 минут и все расслабленные.

Ребенку очень сложно усидеть на одном месте. Больше 20 минут он начинает ёрзать, лезть под стол, поэтому не стоит засиживаться на одном задании долго.

Горящие от интереса детские глаза – это самая главная цель обучения.

Список литературы

1. *Васильева М.М.* Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка. – М.: Педагогика, 1998.
2. *Бочарова Л.П.* игры на уроках английского языка на начальной и средней ступени обучения // Иностранный язык в школе. – 1996. - №3.
3. *Дурдымурадова Б.Я.* Словообразование в английском языке / Б.Я. Дурдымурадова, Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования: Международный сборник научных статей. – Карачаевск, 2019. – С. 98-101.
4. *Лепшокова Е.А.* Использование учебной игры на уроках иностранного языка / Е.А. Лепшокова, С.Я. Карасова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. - №7 (197). – С. 195-198.
5. *Лепшокова Е.А.* Подходы и методы преподавания грамматики иностранного языка // Традиции и инновации в системе образования. Материалы XI Международной научно-практической конференции. – Карачаевск: Изд-во КЧГУ 2017. – С. 131-135.
6. *Лепшокова Е.А.* Проблема внедрения информационных технологий в образовательный процесс // Родной язык сегодня: проблемы сохранения и развития. Материалы региональной с международным участием научно-практической конференции, посвященной Международному дню родного языка. – Карачаевск: Изд-во КЧГУ, 2021. – С. 219-222.
7. *Лепшокова Е.А.* Фонетические особенности английского языка // Традиции и инновации в системе образования. Международный сборник научных статей. – Карачаевск, 2019. – С. 127-132.
8. *Лепшокова Е.А.* Эффективность использования информационных технологий в образовании // Родной язык сегодня: проблемы сохранения и развития. Материалы региональной с международным участием научно-практической конференции,

посвященной Международному дню родного языка. – Карачаевск: Изд-во КЧГУ, 2021. – С. 223-228.

ТЕХНОЛОГИЯ «ФОТО-КЕЙС» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Кирдяшова Анна Сергеевна

*студентка 4 курса факультета психологии и специального образования
ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»
г. Самара*

Терентьева Наталья Петровна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии,
специальной педагогики и специального психологии
ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»
г. Самара*

Аннотация. В статье представлена работа по развитию коммуникативных навыков у дошкольников с задержкой психического развития. Для данной работы используется технология «фото-кейс». Использование данной технологии в работе с детьми с отклонениями описывается в статье. Нами была подробно разобрана суть технологии «фото-кейс», а также определены этапы и их содержание относительно развития коммуникативных навыков.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, социально-коммуникативное развитие, задержка психического развития, технология «фото-кейс», проблемная ситуация.

В дошкольном возрасте осуществляется формирование важнейших коммуникативных навыков, необходимых для жизни в обществе. Не случайно в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделена образовательная область «Социально-коммуникативное развитие», которая представлена социальными, коммуникативными, нравственными навыками: готовностью и способностью к общению со сверстниками и взрослыми, способностью учитывать интересы и чувства других, проявлять инициативу в общении, конструктивно разрешать конфликты, сопереживать неудачам и радоваться успехам других [8, 9].

Основополагающими для определения актуальности нашей работы является низкий уровень развития коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития, необходимость поиска эффективных технологий коррекционно-педагогической работы.

Для определения особых образовательных потребностей дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) в аспекте развития коммуникативных навыков были использованы такие диагностические процедуры как «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» А.М. Щетининой, М.А. Никифоровой [6, 35], «Сюжетные картинки» Р.Р. Калининой [6, 12], «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной [7, 22], «Диагностика способности детей к партнерскому диалогу» А.М. Щетининой [9], «Незаконченный рассказ» К. Фопель [6, 58].

Был выявлен преимущественно низкий уровень развития коммуникативных навыков у детей с ЗПР, проявляющийся в трудностях установления контакта с партнером

по общению, понимания нравственных норм, внутреннего состояния партнера, выражения своего отношения и мнения к увиденному, своих чувств, определении настроения изображенного человека. У детей с задержкой психического развития также отмечалось только ситуативно-деловое общение, снижена потребность в общении, оно возникает только при возникшей ситуации и содержит мало содержимую информацию, которая касается только окружающей обстановки в данный момент.

В связи с низкими результатами, проведенных нами диагностических процедур, мы решили проводить коррекционно-педагогическую работу с дошкольниками с ЗПР. В качестве перспективного средства формирования коммуникативных навыков нами была отобрана технология «фото-кейс».

Технология «фото-кейс» – это подвид интерактивной кейс-технологии, предполагающей использование фотографии с изображенной реальной или специально созданной ситуацией. Задачей детей является решение этой ситуации совместно со сверстниками в малых группах. «Фото-кейс» не предлагает детям проблему в открытом виде, им необходимо самим её выявить, распознать из текста, который даётся им учителем-дефектологом.

В дошкольном возрасте социальное развитие ребёнка происходит под руководством взрослого (родитель, воспитатель, учитель-дефектолог), который вводит ребёнка в социум. Взрослые открывают детям будущее, выступают посредниками по отношению к деятельности детей, чтобы помочь детям освоить образцы и нормы поведения, обрести собственный опыт, устанавливать жизненные установки в общении с окружающими.

Технология включает в себя:

- фото, отражающее проблемную ситуацию;
- рассказ, описывающий произошедшую ситуацию;
- задание – вопрос, мотивирующий детей решить проблему [1, 236; 4, 111].

Научно-методической основой использования этой технологии в процессе развития коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР стали работы И.Н. Рязанцевой [5, 152], Ю.Н. Князевой [3; 4], А.И. Южаковой [10, 63].

Технология «фото-кейс» была конкретизирована нами для развития коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР в связи с необходимостью формирования таких коммуникативных навыков как способность слушать партнера, способность инициировать диалог, способность устанавливать контакт с людьми, способность работать в команде, способность самостоятельно выходить из конфликтных ситуаций, способность договариваться с партнером, способность эмоционально откликаться на переживания и радость окружающих.

В формирующем эксперименте приняли участие 11 детей старшего дошкольного возраста, имеющих диагноз «задержка психического развития церебрально-органического генеза» в сочетании с ОНР I-II уровней (стертая дизартрия) и детским церебральным параличом.

Педагогическая работа осуществлялась в рамках занятий учителя-дефектолога по ознакомлению с целостной картиной мира в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» с сентября 2021 года по март 2022 года.

Содержание фото-кейсов было адаптировано с учетом возможностей детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Тематика фото-кейсов была подобрана согласно с лексическими темами учителя-дефектолога на период проведения формирующего эксперимента «Осень», «Овощи. Огород», «Одежда», «Зимние забавы», «Новогодний праздник», «Наш дом. Наша квартира» и другие.

Работа строилась поэтапно. Подготовительный этап характеризуется предъявлением фотографии, дети знакомятся с изображенной на ней ситуацией. Детей необходимо заинтересовать в решении задания.

На основном этапе дети выделяют проблему, обсуждают варианты решения. В ходе решения кейса дошкольники учатся публично излагать свои идеи, формулировать и аргументировано доказывать свой ответ. Прослушав все варианты, перед дошкольниками стоит задача выбрать правильное и целесообразное решение проблемной ситуации и озвучить его.

На заключительном этапе учитель-дефектолог обобщает полученные знания детьми с помощью беседы по проблематике кейса. Детями самостоятельно формулируются выводы и умозаключения, обеспечивающие перенос данной проблемной ситуации в реальную жизнь [1, 237; 5, 111].

В ходе педагогической работы нами решались такие задачи, как:

- развивать умение вступать в контакт с окружающими людьми;
- развивать умение взаимодействовать людьми;
- развивать умение быть инициатором диалога;
- развивать умение договариваться;
- развивать умение работать в коллективе;
- развивать умение разрешать конфликты;
- развивать умение обращаться с просьбой, благодарить, извиняться;
- воспитывать доброжелательное отношение к сверстникам и взрослым;
- воспитывать умение сопереживать;
- развивать навык анализа хороших и плохих поступков.

После прохождения детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР коррекционно-развивающих занятий с использованием технологии «фото-кейс» наблюдалась положительная динамика в развитии коммуникативных навыков, что свидетельствует об эффективности проделанной коррекционно-педагогической работы. Контрольный эксперимент показал, что уровень развития коммуникативных навыков у детей экспериментальной группы значительно возрос – дети научились устанавливать контакт с партнером по общению, стали лучше понимать нравственные нормы, внутреннее состояние партнера, приобрели навыки выражения своего отношения и мнения к увиденному, своих чувств, определении настроения изображенного человека, правила поведения при взаимодействии с окружающими людьми.

Список литературы

1. *Аитбаева Р.Р.* К вопросу о специфике кейс–технологии и кейс-метода в системе образования // Научный альманах. – 2015. - №7(9). – С. 236-239.
2. *Ахметшина И.А.* Развитие фонематического слуха детей дошкольного возраста со стертой дизартрией // Инклюзивное образование: теория и практика: Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции; Отв. ред. И.А. Ахметшина, Т.В. Тимохина, Г.А. Романова, О.С. Мишина, О.С. Кузьмина, Р.И. Остапенко. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2021. – С. 174-180.
3. *Князева Н.Н.* Речевое и социально-коммуникативное развитие старших дошкольников в игре в рамках реализации ФГОС // Вестник Омского государственного педагогического университета. – 2018. - №3 (20). – С. 139-143.
4. *Михайлова Е.* Кейс и кейс-метод: общие понятия // Маркетинг. – 2009. - №1 (104). – С. 109-117.
5. *Рязанцева И.Н.* Применение технологии «Фото-кейс» для развития речемыслительной деятельности дошкольников в группе компенсирующей

направленности для детей с ТНР // Норильский учитель: опыт прошлого – взгляд в будущее: Сборник методических материалов по итогам городских педагогических чтений 2018 г. Часть 1. – Норильск: НФ КК ИПК, 2018. – 185 с.

6. Сборник диагностик, направленных на выявление уровня сформированности социально-коммуникативного развития / сост. М.В. Суравицкая. Камышлов: ГБПОУ СО «Камышловский педагогический колледж», 2017.

7. Смирнова О.Е. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, приемы, коррекция / О.Е. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 158 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения 30.04.2022).

9. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-метод. пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

10. Южакова А.И. Кейс-технология как средство социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста // Методический сборник по итогам городского фестиваля успешных образовательных практик. – Красноярск, 2018. – С. 152-154.

РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ

Кирилова Валерия Анатольевна

*студентка 4 курса факультета психологии и специального образования
ГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»
г. Самара*

Терентьева Наталья Петровна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии,
специальной педагогики и специального психологии
ГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»
г. Самара*

Аннотация. Для дошкольников с задержкой психического развития характерно своеобразие развития нравственно-этической сферы. Статья раскрывает этапы, направления и содержание коррекционно-педагогической работы по развитию нравственно-этической сферы дошкольников с задержкой психического развития посредством мультипликационных фильмов. Представлен соответствующий опыт работы в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, нравственно-этическая сфера, коррекционно-педагогическая работа, мультипликационный фильм.

Развитие нравственно-этической сферы – неотъемлемая часть процесса воспитания в дошкольном образовании, которая имеет большое значение для становления личности ребенка в целом и для подготовки его к школе, в частности. Подтверждением этого факта являются задачи образовательной области «Социально-

коммуникативное развитие» ФГОС ДО, согласно которым в период дошкольного детства у ребенка необходимо формировать знания о нравственных ценностях, развивать эмоциональную отзывчивость, сопереживание, а также формировать уважительное отношение к взрослым и сверстникам.

Данный процесс может происходить разными путями: благодаря усвоению основных нравственных норм и правил в процессе жизненного опыта; с помощью механизма подражания кому-либо (имитация); согласно своей внутренней (самооценка) и внешней (оценка окружающих) оценке.

Наиболее успешное развитие нравственно-этической сферы наблюдается у дошкольников, которые находятся в полноценных психолого-педагогических условиях, а именно:

- высокий уровень нравственности окружающих людей;
- активное участие и желание ребёнка в освоении нравственного опыта;
- специальное психологическое сопровождение и контроль за развитием нравственной сферы личности дошкольника.

Согласно исследованиям таких авторов, как Е.А. Винникова, Ю.А. Кудряшова, Р.А. Самофал, Е.А. Слепович известно, что дошкольники с задержкой психического развития имеют низкий уровень нравственно-этических представлений - схематичные, конкретные, ситуативные. Отставание в развитии высших психических функций, а также незрелость эмоционально-волевой сферы не позволяет детям данной категории овладеть нравственными представлениями в такой же степени, в какой это удастся сделать их сверстникам с нормальным психофизическим развитием [2, с. 4].

Одним из наиболее эффективных методов обучения детей основным социальным нормам и нравственным правилам является мультипликация [4]. Мультфильмы обладают такими преимуществами, как совмещение реального и фантастического, одушевление всего существующего вокруг, прямая трансляция моральных норм и ценностей, сходство сюжета с личным опытом ребенка, а также наполненность аллегориями и метафорами, позволяющими в простой форме объяснить дошкольнику множество абстрактных понятий.

С целью формирования нравственно-этической сферы у детей старшего дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития, нами была разработана и апробирована картотека мультипликационных фильмов, описано содержание соответствующей коррекционно-педагогической работы.

Задачами формирующей работы явились:

- овладение способами запоминания сюжета мультипликационного фильма;
- формирование умения определять основную нравственную проблему в мультипликационном фильме;
- формирование умения называть нравственные качества персонажей мультипликационного фильма;
- формирование умения оценивать поступки персонажей мультипликационного фильма с точки зрения соблюдения нравственно-этических норм;
- формирование умения выражать эмоциональное отношение к моральным нормам;
- формирование умения выражать собственного мнения по поводу поведения и поступков персонажей мультипликационного фильма;
- формирование умения применять накопленные представления и знания о нравственных нормах в повседневной жизни.

В экспериментальной апробации использования мультипликационных фильмов как средства развития нравственно-этической сферы принимали участие 11 детей

старшего дошкольного возраста, посещающие МБДОУ комбинированного вида и имеющие, согласно заключению ПМПК «задержку психического развития».

При отборе мультфильмов нами были учтены следующие критерии:

- к видеоряду: средняя скорость предъявления видеоматериала, отсутствие раздражающих глаз красок; умеренная «зрелищность» мультфильма;
- к аудиоряду: понятные ребенку слова; отсутствие длинных и сложно-построенных высказываний персонажей; эмоциональная речь героев;
- к сюжетной линии: чёткость, простота и доступность сюжета; динамичное развитие событий; наличие кульминационных моментов; отсутствие демонстрации опасных для жизни и сохранения здоровья форм поведения;
- к образу персонажей: красочность, узнаваемость и индивидуальность героев; запоминающийся характер их образов; убедительная демонстрация персонажем полезных привычек, необходимости выполнения правил и норм поведения;
- к нравственной проблематике мультфильма: наличие в сюжете нравственной проблемы, ситуации выбора, требующей от главных героев принятия решения в соответствии с нормами морали; утверждение моральных ценностей; наличие идей дружбы и взаимопомощи, добра и справедливости [3, с. 135].

Приведем перечень отобранных нами в соответствии с нравственными темами мультипликационных фильмов:

- тема «Дружба»: «Непослушный котёнок» (1953 г.), «Волк и телёнок» (1984 г.), «Мой друг зонтик» (1982 г.);
- тема «Добро и зло»: «По дороге с облаками» (1984 г.), «Волк и семеро козлят» (1957 г.), «Приключения кота Леопольда» (1982 г.);
- тема «Правила поведения»: «Крошка Енот» (1974 г.), «Бобик в гостях у Барбоса» (1977 г.), «Вовка в Тридевятом царстве» (1965 г.);
- тема «Правда и ложь»: «Лягушка-путешественница» (1965 г.), «Дереза» (1985 г.), «Обманщики» 179 серия мультсериал «Лунтик и его друзья» (2008 г.);
- тема «Храбрость и трусость»: «Самый большой друг» (1968 г.), «В лесной чаще» (1954 г.), «Смельчак» 229 серия мультсериал «Лунтик и его друзья» (2009 г.);
- тема «Лень и трудолюбие»: «Мойдодыр» (1950 г.), «Федорино горе» (1974 г.), «Тимка и Димка» (1975 г.);
- тема «Взаимоотношения между людьми»: «Гуси-лебеди» (1949 г.), «Маша и волшебное варенье» (1979 г.), «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка» (1953 г.);
- тема «Сопереживание, сострадание к другим людям»: «Волк и телёнок» (1984 г.), «Ох и Ах идут в поход» (1977 г.), «Настоящие друзья» 122 серия мультсериал «Лунтик и его друзья» (2007 г.);
- тема «Щедрость и жадность»: «Приключения Хомы» (1978 г.), «Два жадных медвежонка» (1954 г.), «Сказка о рыбаке и рыбке» (1950 г.).

Для того, чтобы применение мультипликации в ДОУ было эффективным, Д.А. Абдулова и Е.В. Вовк считают необходимым обеспечение ряда организационно-педагогических условий:

- соответствие содержания мультипликационных фильмов задачам учебных программ дошкольного возраста;
- отсутствие перегрузки дошкольников;
- соблюдение учета возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка;
- точное описание задач при использовании мультфильма;
- чёткая постановка целей перед группой дошкольников;
- соблюдение и учёт интересов детей;
- актуальность предложенной темы мультфильма;

– соблюдение требований СанПиН [1, с. 6].

За основу взят алгоритм педагогической работы с мультипликационными фильмами, который предложила О.В. Куниченко:

- просмотр мультфильма;
- отбор эпизодов, которые очень ярко и наглядно демонстрируют основной нравственный смысл фильма;
- обсуждение и анализ увиденного;
- выявление основного смысла мультипликации;
- завершение обсуждения проверочными вопросами для определения степени усвоения морально-нравственных основ мультфильма [3, с. 136].

Апробация представленного содержания коррекционно-педагогической работы показала положительную динамику развития качественных характеристик нравственно-этической сферы детей с ЗПР - понимания ими основных нравственных норм и правил, способности к эмоциональному выражению нравственных переживаний и чувств, овладения способами правильного нравственного поведения в ситуации морального выбора.

Список литературы

1. *Абдулова Д.А.* Педагогический потенциал мультипликационных фильмов и специфика его использования в системе дошкольного образования / Д.А. Абдулова, Е.В. Вовк // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. - №.55-1. – С. 3-8.

2. *Кудряшова Ю.А.* Теоретическое обоснование проблемы формирования нравственно-этических представлений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / Ю.А. Кудряшова, Р.А. Самофал // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии: Материалы XI Международной научно-практической конференции в рамках Объединенной научно-практической конференции «Современные тенденции, опыт и перспективы образования особых групп детей» (г. Череповец, 12 октября, 2018 года) / под ред. О.А. Денисовой. – Череповец: ЧГУ, 2019. – С. 115-120.

3. *Куниченко О.В.* О критериях отбора мультфильма для нравственного воспитания детей 5-7 лет // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. – 2014. – Т. 3. - №.5. – С. 133-137.

4. *Скоркина К.А.* Мультипликация как средство коррекции коммуникативно-речевых нарушений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / К.А. Скоркина, И.А. Ахметшина // Студенческие научные достижения: сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: Наука и Просвещение, 2019. – С. 277-280.

5. *Чугунова В.В.* К вопросу о развитии нравственного поведения дошкольников с задержкой психического развития / В.В. Чугунова, В.В. Кисова // Международный студенческий научный вестник. – 2019. - № 1. – С. 74.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Клещёва Полина Евгеньевна

*студентка 4 факультета курса психолого-педагогического образования
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический
университет», филиал в г. Нижнем Тагиле
г. Нижний Тагил*

Скоробогатова Юлия Валерьевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
и педагогики дошкольного и начального образования
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический
университет», филиал в г. Нижнем Тагиле
г. Нижний Тагил*

Аннотация. В статье кратко сформулированы теоретические аспекты развития самооценки, механизмы и условия совершенствования этого личностного образования, рассматриваются особенности развития самооценки в подростковом возрасте, а также представлены результаты эмпирического исследования самооценки и уровня притязаний у обучающихся девятого класса общеобразовательной школы.

Ключевые слова: личность, самооценка, самоотношение, уровень притязаний, подросток, реальное «Я».

На современном этапе развития общества перед образованием стоят задачи развития и формирования у обучающихся гармоничной, целостной, интеллектуально и эмоционально развитой личности. Самооценка является неотъемлемым компонентом структуры личности, который претерпевает существенные качественные изменения в подростковом возрасте.

Самооценка является представлением индивида о самом себе, механизмом регулирования деятельности. Самооценка, являясь многокомпонентным феноменом, развивается под влиянием ряда факторов: психосоциальной среды, референтного социума, субъективной оценки и т.д.

Невозможно рассмотреть субъект, личность без его отношения к самому себе. Именно это новообразование оставляет отпечаток на развитии всех личностных компонентов и психических процессов. Грамотно сформированная, стабильная и адекватная самооценка, позволяет индивиду рационально оценивать свои возможности, способности и ставить ориентиры на будущее, а также позволяет осознать ему своё место в мире. Именно адекватная и устойчивая самооценка, позволяет сохранить личности стабильные представления о себе, не нарушая гармонии психологического состояния и помогая во всех сферах жизни.

Самооценка – сложное многокомпонентное психическое образование, формирующееся в процессе психосоциальных отношений и определяющие вектор оценки индивидом самого себя, своих возможностей и качеств.

Подробным изучением самооценки занимались как отечественные, так и зарубежные психологи, освещая открытия в своих трудах. Первым, кто включил самооценку в структуру личности и представил компоненты и структуру данного образования, был американский философ и психолог У. Джеймс. В XX веке он вывел формулу данного образования: самооценка представляет собой соотношение успеха к уровню притязания, где успех представляет собой конкретно достигнутые результаты

личности, а уровень притязаний – та планка, которую индивид стремится достичь в различных сферах жизни.

Целостная самооценка складывается на основе самооценок отдельных сторон её внутреннего мира. Самооценка различных взаимосвязанных компонентов личности может характеризоваться различной степенью устойчивости, зрелости и объективности. Главная роль в формировании самооценки личности принадлежит рациональному компоненту, посредством которого происходит обобщение наиболее существенных для личности отдельных самооценок, их синтез и определение критериев и ценностей самооценки [4]. Когнитивный (рациональный) компонент самооценки представляет собой знание человека о себе. Эмоциональный компонент самооценки рассматривается как отношение субъекта к себе, как мере удовлетворённости собой [1].

Самооценка может классифицироваться и различаться по степени устойчивости, самостоятельности, критичности, быть высокой или низкой. Охарактеризовать данное образование можно по следующим параметрам:

- уровню (величине) – высокая, средняя и низкая самооценка;
- реалистичности – адекватная и неадекватная (завышенная и заниженная);
- особенности строения – конфликтная и бесконфликтная самооценка;
- временной отнесенности – прогностическая, актуальная, ретроспективная самооценка;
- устойчивости (устойчивая и неустойчивая) [4].

Самооценка складывается из различных компонентов, в том числе: представления индивида о самом себе, соотношение реального и идеального «Я», сравнения и оценка значимого окружения, а также оценка своих достижений и неудач.

Подросток, который проходит период «бури и натиска», пытается доказать свою «самость», выстраивает свои первые осознанные личные границы, формирует своё мировоззрение и уровень ценностных ориентаций, что непосредственно рассматривается через призму собственной оценки себя – самооценки. Из этого следует, что данное новообразование проходит пик своего развития и формирования в подростковом возрасте, так как в этот возрастной период ведущим видом деятельности становится общение со сверстниками, в процессе которого личность находится в постоянном взаимодействии с социумом и на основе этого формирует свое мировоззрение и ценностные ориентации.

Самооценка возникает и формируется в процессе общения подростка с другими людьми. Взаимодействуя с окружающими, он постоянно сравнивает себя с другими и познаёт себя на основе этого сравнения и собственной оценки. Первоначально самооценка носит неустойчивый характер, затем она становится все более и более устойчивой. В связи с этим подросток постепенно освобождается от непосредственных влияний ситуации, становится все более самостоятельным. По мнению А.И. Кравченко, адекватный уровень самооценки способствует формированию у подростка уверенности в себе, самокритичности, настойчивости или излишней самоуверенности, нескритичности. Обнаруживается также определенная связь характера самооценки с учебной и общественной активностью. Подростки с адекватной самооценкой имеют более высокий уровень успеваемости, у них не отмечается резких колебаний в успеваемости и наблюдается более высокий общественный и личный статус. Подростки с адекватной самооценкой имеют широкий круг интересов, их активность направлена на различные виды деятельности, а не на межличностные контакты, которые умеренны и целесообразны, направлены на познание других и себя в процессе общения [5].

Таким образом, можно заключить, что развитие адекватной самооценки в подростковый период имеет существенное значение для полноценной и качественной реализации формирующейся личности в различных сферах жизни.

Для оценки сформированности самооценки было проведено исследование на базе МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №40» г. Новоуральск. В исследовании приняли участие 40 девятиклассников, из них 17 мальчиков и 23 девочки. Для исследования сформированности самооценки у подростков применялась стандартизированная методика «Исследование самооценки (Дембо-Рубинштейн)», которая позволяет получить объективные данные самостоятельного оценивания школьниками следующих личностных качеств – здоровье, ум, характер, авторитет у сверстников, умение многое делать своими руками, внешность, уверенность в себе.

Результаты исследования позволили определить уровень самооценки и уровень притязаний по каждой из шести шкал, а также общие показатели сформированности самооценки и уровня притязаний, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования самооценки и уровня притязаний у подростков

Шкалы	Уровни самооценки			Уровни притязаний		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Ум, способности	30	47,5	22,5	42,5	50	7,5
Характер	27,5	42,5	30	52,5	37,5	10
Авторитет у сверстников	20	57,5	22,5	50	45	5
Умение многое делать своими руками	35	50	15	52,5	45	2,5
Внешность	37,5	32,5	30	57,5	35	7,5
Уверенность в себе	30	37,5	32,5	65	30	5
Общий показатель	0	67,5	32,5	0	97,5	2,5

По результатам исследования установлено, что наиболее высокие значения самооценки у подростков связаны с характеристикой внешности. У 37,5% участников исследования выявлен высокий уровень самооценки по данному критерию. Нормативный или средний уровень самооценки по данному показателю продемонстрировали 32,5% подростков, принимавших участие в исследовании, что может указывать на адекватность оценивания своего внешнего облика у подростков данной группы. Низкий уровень самооценки по критерию, отражающему отношение к своей внешности, продемонстрировали 30% обучающихся, от общего числа участников исследования.

Высокий уровень самооценки зафиксирован у 35% респондентов по шкале «Умение многое делать своими руками», что может указывать на переоценку своих способностей. Для 50% подростков, принимавших участие в исследовании характерно адекватное оценивание своих способностей при выполнении различных видов деятельности, требующих ручной умелости. Вместе с тем, 15% участников исследования демонстрируют низкий уровень самооценки способностей, связанных с ручной умелостью при выполнении различных продуктов.

У 30% подростков выявлен высокий уровень оценивания собственных способностей по шкале «Ум, способности», что может указывать на необъективную оценку своих умственных способностей. Для 47,5% подростков, принимавших участие в исследовании, характерно адекватное оценивание своих способностей и интеллектуального потенциала. Вместе с тем, 22,5% участников исследования

демонстрируют низкий уровень оценивания своих способностей в познавательной сфере, что может неблагоприятно сказываться на личностном развитии в целом, построении профессионального выбора.

По шкале «Уверенность в себе» 30% респондентов показали высокий результат, что свидетельствует о завышенной самооценке и личностной незрелости. Для 37,5% опрошенных характерно адекватное восприятие себя. Низкий уровень самооценки по данной шкале продемонстрировали 32,5% девятиклассников, что свидетельствует о значительном количестве школьников, которые недооценивают свои возможности и способности, что может не позволять им в полной мере реализовывать имеющийся личностный потенциал.

Высокий уровень самооценки относительно собственного характера был выявлен у 27,5% подростков, что может указывать на недостаточно объективное оценивание своей личности, искажение ее формирования. Нормативный или средний уровень самооценки по шкале «Характер» выявлен у 42,5% опрошенных, что указывает на адекватное и реалистичное оценивание себя. Низкий показатель по данному параметру продемонстрировали 30% участников, что указывает на заниженную самооценку и неадекватное оценивание своих черт характера.

По шкале «Авторитет у сверстников» высокий показатель самооценки показали 20% участников исследования подросткового возраста. Такая самооценка свидетельствует о личностной незрелости и неумении осуществлять сравнение себя со сверстниками. Среднюю или адекватно завышенную самооценку по данному показателю продемонстрировали 57,5% подростков, что определяет реалистичную оценку себя и своего места в системе взаимоотношений с другими подростками. Низкие показатели выявлены у 22,5% испытуемых, у которых заниженная самооценка по данному показателю, что может указывать на неблагоприятное формирование личности подростка.

В целом характеризуя сформированность самооценки у подростков, общие значения самооценки у подростков находятся на среднем или адекватно завышенном уровне у большей части респондентов - 67,5% испытуемых. Низкий уровень самооценки, который определялся по всем значимым шкалам оценивания данного психологического феномена, выявлен у 32,5% опрошенных, что свидетельствует о недооценке себя и своих способностей. Неадекватно завышенная самооценка или высокие значения общего уровня развития самооценки у изучаемой группы зафиксированы не были.

Характеризуя показатели уровня притязаний у подростков, принимавших участие в исследовании, можно отметить, что по шкале «Уверенность в себе» 65% участников исследования имеют высокий уровень притязания, что может указывать на оптимистическое представление о своих возможностях и являться фактором личностного развития. При этом очень высокие значения, особенно при значительных расхождениях с результатами самооценки по данному показателю, могут указывать на нереалистичное отношение подростков к собственным возможностям, неумение поставить адекватные цели и планировать их достижение. Средний уровень развития данного показателя выявлен у 30% испытуемых, что может свидетельствовать о притязаниях, которые достижимы и реалистичны для подростка. Низкий уровень притязаний по данной шкале характерен для 5% школьников, принимавших участие в исследовании, что свидетельствует о неблагоприятном личностном развитии и восприятии себя.

Традиционно для подростков высокие показатели уровня притязаний связаны с оцениванием внешнего вида. У 57,5% респондентов по данной шкале отмечены высокие значения, что говорит о нереалистичном отношении девятиклассников к внешнему облику и незрелости личности. Для 35% участников исследования характерен

адекватный уровень притязаний в отношении своей внешности. Низкие показатели уровня притязаний продемонстрировали 7,5% подростков, что может являться индикатором неблагоприятного развития личности.

По шкале «Умение многое делать своими руками» 52,5% школьников имеют неадекватно завышенный уровень притязаний, что свидетельствует о неумении ставить для себя достижимые цели и адекватно оценивать свои способности. Средние значения по данному показателю демонстрируют 45% подростков, уровень притязаний которых соответствует возрастной норме. Вместе с тем, у 2,5% подростков отмечается низкий показатель притязаний относительно ручной умелости.

По шкале «Характер» высокие показатели уровня притязаний выявлены у 52,5% респондентов, что говорит о нереалистично завышенном ожидании изменения своих черт и их проявлений. Средний показатель по данной шкале продемонстрировали 37,5% подростков, что свидетельствует об оптимальном уровне притязаний по данному критерию и объективному оцениванию возможностей изменений своих черт характера. У 10% испытуемых выявлен низкий уровень притязаний, что затрудняет изменение характерных черт личности подростка.

Завышенный уровень притязаний выявлен у 50% подростков по показателю «Авторитет у сверстников». Данный показатель свидетельствует о нереалистичном взгляде на себя и отсутствие самокритики. Средний уровень притязаний выявлен у 45% респондентов по данной шкале, а у 5% участников исследования – слишком низкий уровень притязаний.

По шкале «Ум, способности» 42,5% опрошенных школьников показали нереалистично завышенный уровень притязаний, это свидетельствует о неблагоприятном развитии личности и отсутствии адекватной оценки относительно собственных возможностей в интеллектуальной сфере. Для 50% подростков характерен адекватно завышенный или средний показатель уровня притязаний, что демонстрирует нормативное развитие данного параметра. У 7,5% школьников показатели по данной шкале неадекватно занижены, что свидетельствует о заниженном уровне притязаний.

Обобщая результаты исследования и определяя общий уровень притязаний у подростков, можно констатировать, что неадекватно завышенный уровень притязаний отсутствует у изучаемого контингента. Для 97,5% подростков характерен средний уровень притязаний, что свидетельствует о реальной оценке собственных возможностей и адекватном целеполагании. Низкий уровень притязаний обнаружен у 2,5% испытуемых, что может характеризовать неблагоприятное развитие личности.

Завышенная самооценка по отдельным показателям и, тем более общий показатель самооценки у подростков, может свидетельствовать о личностной незрелости, неумении правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими. Кроме того, завышенная самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности – «закрытость» для опыта, нечувствительность к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Заниженная самооценка, как правило, определяет неблагоприятное формирование личности. Школьников с такой самооценкой достаточно, и все они составляют с точки зрения личностного развития «группу риска», заслуживают пристального внимания со стороны школьного психолога. Как показывают психологические исследования, за низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе, то есть отношение к себе, как человеку, который ни к чему не способен, ничего не умеет, никому не нужен; и «защитная», при которой декларирование (в том числе и самому себе) собственного неумения, отсутствия способностей, того, что «все равно ничего не выйдет», позволяет не прилагать никаких усилий или подменить деятельность отношением к ней.

Неадекватная самооценка своих возможностей и завышенный уровень притязаний обуславливают чрезмерную самоуверенность. Люди с заниженной самооценкой обычно ставят перед собой легко достижимые цели, не оценивая объективно свои возможности для достижения более высоких результатов, преувеличивая значение неудач, поскольку низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности, которые обусловлены недооценкой своих успехов и достоинств. При заниженной самооценке человек характеризуется другой крайностью, противоположной самоуверенности, чрезмерной неуверенностью в себе. Неуверенность, часто объективно не обоснованная, является устойчивым качеством личности и ведет к формированию у человека таких черт, как смирение, пассивность, комплекс неполноценности [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что адекватная самооценка позволяет реалистично осознавать и оценивать как свои достоинства, так и недостатки, за ней стоит позитивное отношение к себе, принятие себя и реалистичная оценка своих возможностей. Поэтому, практика образовательной деятельности определяет необходимость корректировать вектор развития самооценки, что в последующем повлияет на формирование личности в целом. Развитие адекватной самооценки способствует постановке подростком перед собой реально достижимых и соответствующих собственным возможностям целей и задач, у него формируется умение брать на себя ответственность за свои неудачи и успехи, проявлять уверенность и способность к жизненной самореализации. Позитивная и устойчивая самооценка является залогом объективного притязания на успех, оценивания приоритетов собственные возможности применительно к различным жизненным ситуациям.

Список литературы

1. *Альперович В.Д.* Особенности самооценки и самоэффективности подростков, различающихся мотивами выбора будущей профессии // Концепт. – 2015. - №9. – С. 2.
2. *Анн Л.Ф.* Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2017. – 271 с.
3. *Васильева И.В.* Организация психологических служб: учебное пособие. – М.: Флинта, 2019. – 142 с.
4. *Гонина О.О.* Практикум по общей и экспериментальной психологии: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 542 с.
5. *Кравченко А.И.* Родителям о подростках (и подросткам о родителях): Кн. для семейного чтения. – М.: Рус. слово, 2002. – 318 с.
6. *Макарова К.В.* Психология человека: учебное пособие / К.В. Макарова, О.А. Таллина. – М.: Прометей; МПГУ, 2011. – 160 с.

РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Климонтова Диана Витальевна

учитель русского языка и литературы,

студентка 2 курса магистратуры «Специальное (дефектологическое) образование»

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет

имени Г.Р. Державина»

г. Тамбов

Андреева Алена Алексеевна
кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов

***Аннотация.** Исследуются и анализируются нарушения формирования словаря прилагательных у детей школьного возраста с задержкой психического развития. Выявляются трудности в процессе познания родного языка детьми с ЗПР. Формируется направление работы для обогащения словарного запаса школьника и решения проблемы скудности и бедности лексического запаса с помощью изучения русской классической литературы.*

***Ключевые слова:** задержка психического развития (ЗПР), словарный запас ребенка, развитие словаря детей, словарь прилагательных, лексика, русская классическая литература.*

Как известно, психическое развитие ребенка, а также его представления об окружающем мире и происходящих в нем процессах и явлениях играют немаловажную роль в дальнейшем формировании словаря. Именно поэтому дети с задержкой психического развития проявляют особенности и трудности в процессе познавательной деятельности: сниженные способности к восприятию и пониманию представленной информации, неустойчивое и кратковременное внимание, невозможность длительно концентрироваться на одном занятии ввиду гиперактивности и дефицита внимания. Такая специфика обучения детей с ЗПР ведет к недоразвитию речи и, следовательно, к бедности словарного запаса.

Исследованием проблем по развитию словаря прилагательных у младших школьников с ЗПР занимались такие специалисты, как Н.Ю. Борякова, Ю. Ф. Гаркуши, Л.Н. Ефименкова, А.О. Карпова, Р.И. Лалаева, Е.В. Мальцева, В.В. Морозова, И.А. Симонова и др. В настоящее время проблема развития словаря прилагательных у младших школьников с ЗПР является актуальной как в практическом, так и в теоретическом плане. Однако вопросы развития словаря прилагательных у младших школьников с ЗПР с использованием произведений русских классиков, на сегодняшний день недостаточно разработаны. В специальной литературе недостает методических и теоретических рекомендаций, посвященных данной проблеме.

Особенности речи детей с задержкой психического развития выражаются в неправильном произношении звуков, нарушением слухового восприятия, сниженным развитием фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя речи, а также трудностями в оформлении грамотного и логического умозаключения. Как правило, у детей с ЗПР выявляются и другие нарушения развития: задержка речевого развития, нарушения письменной речи, то есть дислексия (невозможность быстро распознавать слова при чтении) и дисграфия (невозможность к полноценному овладению письменной речью).

Речь играет огромную роль в жизни каждого ребенка и взрослого человека. С помощью нее люди получают доступ ко всем памятникам человеческой культуры: литературе, истории, письменности и так далее. Речевое общение является одним из самых важных инструментов ребенка для становления личности. К тому же именно чтение и говорение позволяют ребенку полноценно и всесторонне развиваться: он начинает понимать значение множественных процессов и явлений, происходящих вокруг него в мире.

Если к семи-восемью годам ребенок не достигает уровня нормы в познании и изучении родного языка, то происходят нарушения и в формировании других психических процессов – восприятия окружающей среды, памяти, мышления и эмоций. Становится ясно, что язык и речь обладают крайней значимостью в целостном становлении ребенка как отдельной развитой личности.

В раннем детстве ребенок познает язык на лексическом уровне, однако в дальнейшем значительная роль отдается словообразовательному уровню. Таким образом, благодаря углубленному аналитическому и сравнительному процессам, а также операциям обобщения и синтеза ребенку открывается возможность освоить словообразование. Словарный запас ребенка складывается из:

- аналитического, сравнительного процесса; процесса обобщения и синтеза;
- интеллектуального и речевого развития;
- восприятия окружающего мира;
- социальной адаптации.

Помимо вышеперечисленных факторов, изучение родного языка предполагает довольно высокий уровень интеллектуального и речевого развития детей. Следует отметить и то, что словарный запас школьника имеет смысл рассматривать в качестве национального языка, так как значительное количество словоформ, появляющихся в лексиконе ребенка, относятся к литературному общенародному языку.

Как и было упомянуто ранее, благодаря развитию многочисленных психических процессов (восприятие, память, эмоции, мышление), глубокому познанию окружающего мира, увеличению социальных контактов и улучшению межличностного общения, а также обогащению жизненного опыта ребенка складывается широкий лексикон ребенка. Однако, если хотя бы в одном из перечисленных процессов выявляются нарушения, то изменения в формировании словаря и специфические характеристики познания неизбежны.

Как отмечает в своем исследовании А.А. Андреева «одной из особенностей детей с задержкой психического развития является то, что у них затруднена ориентировочно-исследовательская деятельность, направленная на исследование свойств и качеств предметов, тем самым, сходные качества предметов воспринимаются ими как одинаковые» [1, с. 289], качество предметов в языке обозначается преимущественно с помощью прилагательных.

Словарный запас ребенка формируется под воздействием все большего числа изученных правил и закономерностей языковой системы, потому некоторые сложности, возникающие в течение познания языка, влияют и на организацию лексической и словообразовательной систем.

Необходимо уточнить, что многие затруднения, выявленные в процессе исследования и изучения словаря прилагательных у детей с задержкой психической развития, как правило, выражают проблему позднего усвоения в онтогенезе. Разумеется, недоразвитие лексической стороны речи выражается у всех детей с задержкой психического развития в разной степени.

Тем не менее, по данным Е.В. Мальцевой, грубое нарушение формирования лексического запаса встречается у 8,8% младших школьников, что составляет примерно четверть от общего числа детей с ЗПР. К тому же многие исследователи отмечают склонность детей с ЗПР к несформированности антонимии и синонимии, что вновь подтверждает невозможность младших школьников с задержкой психического развития качественно познавать и изучать родной язык.

Ввиду указанных факторов формирования словаря прилагательных у детей с ЗПР следует проводить с помощью увеличения числа словоформ, описывающих окружающий мир. К ним относят прилагательные, которые указывают на различные

качества предметов: цвет, объем, форма, материал. Благодаря расширению объема словаря и улучшению сравнительного анализа складывается и эффективный познавательный процесс ребенка.

Следует обратить внимание на частотный словарь младших школьников и особенности лексического запаса. Необходимо:

– понять и уточнить значения тех слов, которые уже представлены в словарном запасе ребенка с ЗПР.

– сформировать семантическую структуру слова в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального).

– организовать лексическую систему.

Ключевыми задачами для формирования широкого лексического запаса прилагательных у младших школьников с задержкой психического развития являются: обогащение словарей обобщающих слов, синонимов и антонимов; развитие активного и пассивного словарей прилагательных.

Исполнение всех поставленных задач возможно с помощью качественного изучения русской классической литературы. И соотечественникам, и иностранцам известно, насколько многогранен и богат русский литературный язык. В связи с тем, что младшие школьники активно проходят процесс систематического обучения языку и владения письменной речью на уроках русского языка и литературы, их лексический запас насыщается высокоразвитой и «правильной» речью в то время, как нелитературные слова уходят из лексического запаса.

Как известно, многие произведения русских писателей и поэтов наполнены определениями и эпитетами, при чтении которых ребенок с ЗПР формирует активный и пассивный словарь прилагательных. Как мы выявили ранее, бедность словарного запаса школьника и отставание в речевом развитии следует корректировать путем расширения, углубления и обобщения знаний детей о предметном мире. Изучение, глубокое понимание и анализ художественных произведений русских классиков наиболее полно отвечают решению поставленной проблемы: в сказках, коротких рассказах и более объемных произведениях встречаются многочисленные прилагательные, среди которых можно выделить синонимы и антонимы.

Так, например, при прочтении сказок А.С. Пушкина словарь детей с задержкой психического развития наполняется новыми определениями, описывающими окружающую действительность, живыми и образными выражениями. В качестве аргумента, подтверждающего эффективность русской литературы в решении проблемы бедности речи, стоит обратиться к фрагменту:

Отвечает месяц **ясный**,

Не видал я девы **красной**

Ты волнуешь **сине** море...

Отвечает ветер **буйный**...

Люди **добрые** живут...

В руки яблочки взяла

К **алым** губкам поднесла

Темной ночи Елисей

Дождался в тоске своей.

В этом отрывке встречаются прилагательные, описывающие качества предмета или человека. Так, к примеру, рассказчик называют море «сине», что позволяет школьнику с задержкой психического расширить знания об окружающем мире. К тому же автор упоминает и характеристики, непосредственно описывающие характер группы лиц («люди добрые»). Подобные знания помогают ребенку с ЗПР увеличивать социальные контакты и обогащать словарь прилагательных.

Необычайная яркость и образность литературного языка Пушкина так же выступают фактором увеличения лексического запаса прилагательных.

Становится ясно, что русская классическая литература, изучаемая младшими школьниками, способствует эффективному и качественному развитию письменной и устной речи, а также насыщают лексический словарь литературными словоформами и выражениями.

Список литературы

1. *Андреева А.А.* Потенциал сенсорной комнаты в формировании эталонов цвета, формы, величины у дошкольников с задержкой психического развития // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. - №12 (128). – С. 288-291.

2. *Мальцева Е.В.* Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1990. - №6. – С. 10-18.

3. Мир сказок А.С. Пушкина. – М.: Московские учебники и Картолитография, 2009. – 232 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Князева Ирина Викторовна

*магистр 1 курса психологического факультета кафедры педагогики
ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева»
г. Самара*

Иванушкина Наталья Викторовна

*кандидат педагогических наук, доцент
ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева»
г. Самара*

Аннотация. В статье рассмотрена специфика проявления и развития творческих способностей детей дошкольного возраста. Уточнена сущность понятий «творчество» и «творческие способности». Подобраны и предложены методики для исследования и определения уровня развития творческих способностей дошкольников, построенные на комплексном подходе, которые помогают педагогу-психологу выстроить дальнейшую работу по развитию у ребенка всех показателей креативности.

Ключевые слова: дошкольник, творчество, творческие способности, оригинальность, новизна, воображение.

В современных условиях все чаще возникают вопросы социально-экономической жизни общества, решить которые способны лишь творчески одаренные люди. С точки зрения Г.С. Альтшуллера, такая формулировка проблемы имеют глубокую социальную сущность. Формирование и развитие творческой личности – важные задачи педагогической и психологической теории и практики. Поиск путей их решения необходимо начинать уже в раннем детстве, поэтому это нашло свое отражение в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта, которые

предъявляются к дошкольным образовательным учреждениям [7, с. 143-146]. Следовательно, развитие творческих способностей дошкольников с учетом результатов их начального уровня, является актуальной и своевременной темой для исследования.

Понятия «творчество», «творческие способности» всегда привлекали к себе внимание многих исследователей (Б.Г. Ананьев, В.И. Андреев, Н.В. Гавриш, Т.Г. Евсева, И.Т. Фролов, М.Г. Ярошевский). Не потеряли они свою значимость и сегодня, позволяя ставить все новые вопросы перед учеными и находить оптимальные пути для их формирования и развития. Анализ научной литературы показал, что исследуемые термины трактуются не однозначно. Так, например, И.Т. Фролов определяет творчество как процесс деятельности человека, результатом которого выступают уникальные, качественно новые материальные и духовные ценности [8, с. 345].

Другое понимание термина можно найти в трактовке, представленной в Новой философской энциклопедии, а именно, «творчество» формулируется как совокупность способностей, которые присуще индивиду, определяя уровень и качество его мыслительных процессов. Однако, в том же источнике исследуемое понятие ученые представляют как показатель интеллектуального развития личности [6, с. 223].

Творчество как процесс комбинирует в себе логическую и интуитивную, сознательную и бессознательную составляющие. В то же время оно основывается на традиционных когнитивных процессах, а также придает им специфическую окраску. По мнению В.А. Левина, детское творчество – это творчество лишь в психологическом плане, поскольку дети создают что-то новое для себя [9, с. 34].

А.Г. Гогоберидзе, В.А. Новицкая, А.Н. Атарова и др. исследователи подчеркивают, что итогом детского творчества, т.е. создание произведения или образа, имеет свои специфические черты, поскольку детские композиции нередко нельзя назвать принципиально новыми, имеющими социальную ценность [3, с. 16-52].

Е.П. Ильин отмечает, что главным условием становления творческих способностей является самостоятельно возникшая у ребенка инициатива к творению. Но незаурядные творческие способности, возможно, развить в условиях проведения систематической педагогической работы [5, с. 106-109]. Продолжает эту идею А.С. Варнина, которая отмечает принадлежность творческих способностей каждому человеку. Автор отмечает, что их возникновение и развитие происходит исключительно в процессе деятельности, и зависит от социальной и воспитательно-образовательной среды, в которой находится ребенок [2, с. 39-41]. В своем исследовании, посвященном изучению развития творческих способностей дошкольников в условиях поддержки детской инициативы, Л.А. Обухова отмечает, что в специально созданных педагогических условиях с использованием различных видов деятельности возможно учитывать «индивидуальные творческие возможности каждого дошкольника», а также обеспечить динамику уровня развития творческих способностей детей «в соответствии с такими показателями, как оригинальность и новизна» и др. [7, с. 143-146.]

Компоненты творческого процесса: податливость, изменчивость мыслительной деятельности; простота генерирования идей; конвергенция понятий; способность размышлять; способность запоминать, усваивать, повторять сведения на основе индивидуального объема памяти и опыта деятельности; способность открывать; инициативность воображения, его яркость. Мы согласны с определением В.И. Андреева и возьмем его за основу, представляя творческие способности в качестве «совокупности индивидуальных особенностей личности», которые, в свою очередь, могут определить потенциал реализации определенного вида творческой деятельности, приводящей к динамике уровня его результативности [1, с. 17, 90-97].

Развитие творческих способностей ребенка необходимо начинать с раннего дошкольного периода, когда игровая, изобразительная деятельности, конструирование выходят на первый план, проявляясь в реализации собственного замысла дошкольника в рисунках, поделках из бумаги, песка, глины, теста, в участии в театральных постановках. С этим периодом связано интенсивное развития воображения. Как отмечает Н.В. Иванушкина, формируются такие особенности этого психического познавательного процесса как оригинальность и произвольность. Это интенсивно проявляется в самостоятельном сочинении дошкольниками собственных сказок, фантастических историй на заданную тему [4, с. 22-31].

Период среднего дошкольного возраста является для ребёнка важным и ответственным этапом из-за целого ряда новообразований, возникающих на фоне расширения кругозора и формирования основ мировоззрения маленького человека.

На базе дошкольного учреждения нами было проведено пилотажное исследование, направленное на выявление уровня развития творческих способностей дошкольников. В работе были использованы такие эмпирические методики, как «Неполные фигуры» (Е. Торренс) и «Сочини сказку и нарисуй картинку» (О.М. Дьяченко).

В ходе проведенного исследования в соответствии с методикой «Неполные фигуры» (Е. Торренс) нами было выявлено, что для 74% дошкольников характерен низкий уровень развития творческого воображения. В процессе проведения диагностики, респонденты в основном воссоздавали то, что умели изображать. 26% респондентов показали средний уровень развития творческого воображения. Высокий уровень – не был представлен в данной методике вообще (рисунок 1).

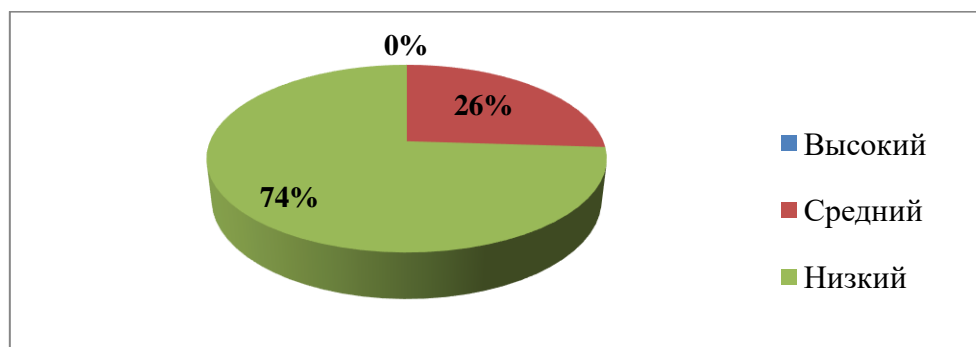


Рисунок 1. – Результаты, полученные по диагностической методике «Неполные фигуры» (Е. Торренс)

Анализ результатов, полученных в соответствии с диагностической методикой «Сочини сказку и нарисуй картинку» (О.М. Дьяченко) показал, что 10% респондентов продемонстрировали высокий уровень развития воображения. Следующий уровень был представлен 26% опрошенных дошкольников. Низкий уровень развития воображения был выявлен у 64% детей (рисунок 2).

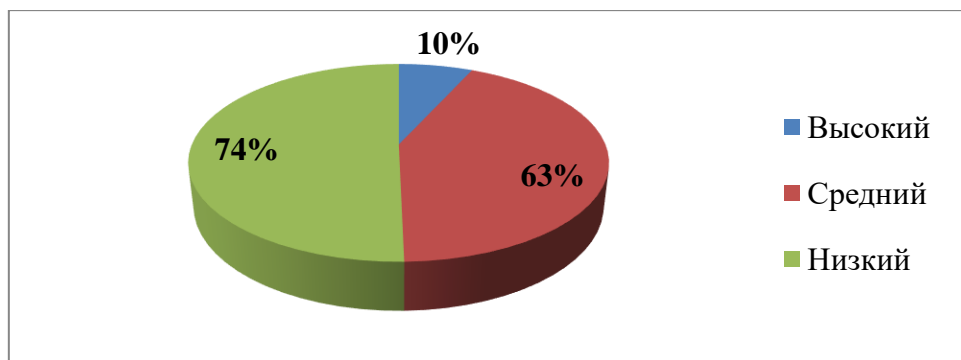


Рисунок 2. – Результаты, полученные по диагностической методике «Сочини сказку и нарисуй картинку» (О.М. Дьяченко)

Анализ результатов, полученных в ходе проведенного исследования, показал, что большая часть респондентов продемонстрировали низкий уровень развития творческих способностей, что говорит о необходимости организации и проведения, с использованием широкого спектра форм и методов, психолого-педагогической работы на базе дошкольного учреждения.

Список литературы

1. *Андреев В.И.* Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: монография. – Казань: Центр инновационных технологий, 2015. – 288 с.
2. *Варнина А.С.* Особенности развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в коллективной аппликации // Интерактивная наука. – 2020. - №9 (55). – С. 39-41.
3. *Гогоберидзе А.Г.* Дошкольник как субъект проектирования социокультурного пространства и образовательной среды своего развития. Замысел одного проекта / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Новицкая, А.Н. Атарова, М.С. Новиков, Р.И. Яфизова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2018. - №5 (87). – С. 16-25.
4. *Иванушкина Н.В.* Возрастная психология и педагогика: учебное пособие. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2006. – 148 с.
5. *Минаева Н.Г.* Научно-теоретические аспекты проблемы формирования словесного творчества у дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.Г. Минаева, Д.Р. Хасьянова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. - №67-3. – С. 106-109.
6. Новая философская энциклопедия: в 4 т. – М.: Изд-во Мысль, 2010.
7. *Обухова Л.А.* Развитие творческих способностей дошкольников в условиях поддержки детской инициативы // Перспективы науки и образования. – 2018. - №2 (32). – С. 143-146.
8. Философский словарь / А.И. Абрамов и др.; под ред. И.Т. Фролова. – М.: Изд-во Республика, 2001. – 719 с.
9. *Хабарова О.Г.* Сказка как средство развития творческих способностей дошкольников старшего возраста // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2020 г.). – СПб.: Свое издательство, 2020. – С. 25-28.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

Князева Мария Сергеевна

*студентка 3 курса кафедры социальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
г. Владимир*

Данилова Марина Владимировна

*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
г. Владимир*

Аннотация. В статье рассмотрены основные особенности подросткового возраста, которые препятствуют развитию навыков конструктивного взаимодействия, также раскрыты плоскости, в которых возможно возникновение конфликта в подростковом возрасте. Проанализировано несколько авторских технологий по формированию конструктивных стратегий поведения в ситуации конфликта. Проведено эмпирическое исследование с целью выявления уровня конфликтности подростков и стратегий, применяемых ими в конфликтных ситуациях, на основе которого составлена программа формирования конструктивных стратегий поведения.

Ключевые слова: подростковый возраст, конфликт, конфликтность, стратегии поведения в конфликтных ситуациях, психолого-педагогическая технология.

Подростковый возраст является периодом онтогенетического развития, в котором формируются личностные особенности, связанные с ответственностью, рефлексивностью и целостностью Я-концепции (Л.И. Божович, Л.С. Выготский). Именно на этом этапе развития важным является формирование конструктивных навыков взаимодействия, от развития которых в дальнейшем зависит социализация подростка.

Существуют некоторые особенности подросткового возраста, которые препятствуют успешной взаимодействию подростков. К ним относятся повышенная возбудимость подростка, некоторая неуравновешенность характера, сравнительно частые, быстрые и резкие смены настроений и форм поведения, которые проявляются при общении с окружающими. Все это в дальнейшем может привести к возникновению конфликта [3].

Конфликт – это отношение между субъектами социального взаимодействия, которое определяется их противостоянием на основе противоположно направленных мотивов, целей, потребностей и взглядов [4]. Частота участия в конфликтных ситуациях определяется конфликтностью как чертой личности [8]. В подростковом возрасте конфликт возможен в трех плоскостях: «подросток-родитель», «подросток-учитель» и «подросток-группа сверстников». Причинами конфликтов с родителями в подростковом возрасте являются завышенные требования со стороны родителей, нежелание понять внутренний мир подростка и принять его интересы. При конфликте с учителем ведущей темой выступает учебная деятельность или поведенческие особенности учащегося при общении с учителем. Конфликты в сфере «подросток-группа сверстников» порождаются

в борьбе за лидерство. Статусное положение подростка в группе и качества, которые он приобретает в ней, существенным образом влияют на его поведение в конфликтной ситуации [5].

При решении конфликта подростки используют различные стратегии поведения. Стратегия поведения – ориентация личности в ситуации конфликта, основанная на определенной форме поведения [1].

С.М. Емельянов выделяет два вида стратегий поведения в ситуации конфликта:

- деструктивная, которая направлена на обострение конфликта;
- конструктивная, направленная на поиск эффективного разрешения конфликта [4].

Подростки часто становятся в центре сложных конфликтных ситуаций и для того, чтобы научить их эффективно разрешать конфликты, отстаивать свои права или точку зрения, сохраняя при этом хорошие межличностные отношения, необходимо разрабатывать технологию формирования конструктивных стратегий поведения в конфликтных ситуациях в зависимости от конкретной ситуации в коллективе.

Психолого-педагогическая технология — это определенная система содержания, средств и методов обучения и воспитания, направленных на решение психологических задач. В психолого-педагогической технологии содержание, методы, средства обучения и воспитания находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности. Педагогическое мастерство педагога-психолога состоит в том, чтобы отобрать или разработать ту технологию, которая соответствует программе и образовательным задачам.

При разработке технологии важно знать следующие методологические признаки:

- концептуальность – опора на научную концепцию;
- системность – логика построения процесса;
- управляемость – возможность планирования, проектирования процесса;
- эффективность – гарантия достижения определенных результатов [6].

В своей работе педагог-психолог должен ориентироваться на личностные структуры ребёнка и применять следующие технологии:

- информационные, при использовании которых формируются знания, умения и навыки;
- операционные, которые обеспечивают формирование способов умственных действий;
- технологии саморазвития, которые направлены на формирование самоуправляющихся механизмов личности;
- эвристические, направленные на развитие творческих способностей личности;
- прикладные, которые развивают действенно – практическую сферу личности [10].

Рассмотрим программы педагогов-психологов по формированию конструктивных стратегий в конфликтной ситуации.

И.В. Кривенко в своей работе «Конфликты и стратегии выхода из них» предлагает формирование конструктивных стратегий поведения с использованием комплекса мероприятий. Целью программы является формирование представлений о возникновении межличностных конфликтов и путях их разрешения. Основная форма работы представлена групповыми занятиями для учащихся в возрасте 11-14 лет, которые основаны на создании проблемных ситуаций. Занятия проводятся в форме классного часа в группах. Автором использовались различные упражнения, направленные на определение стратегий поведения подростков в конфликтных ситуациях, наличие разных реакций на конкретную конфликтную ситуацию. Программа способствует усвоению подростками значения понятия «конфликт», причин его возникновения и

стратегий поведения человека в различных конфликтных ситуациях, а также обучению подростков конструктивным способам решения конфликтных ситуаций [7].

О.А. Парфенов в работе «Формирование конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков» представляет программу, нацеленную на формирование навыков конструктивного взаимодействия в межличностных отношениях внутри группы, выработку эффективного поведения в них, повышение психологической культуры межличностного взаимодействия, формирование «чувства команды». В ней были использованы метод игры, методы, способствующие развитию социальной перцепции, также использовался метод групповой дискуссии, метод телесно-ориентированной психотерапии и медитативные техники [9].

Г.Е. Григорьева представляет программу формирования умений предупреждать и конструктивно разрешать конфликты в классном коллективе. Данная программа реализовывалась в пять этапов: демонстрационный, ритуальный, стереотипный, этап осознанного выбора и этап самоактуализации. Цель программы осуществлялась с помощью следующих методов работы с детьми: ролевая игра, беседа, проблемная ситуация, дискуссия. Эффективность программы достигнута при реализации всех этапов программы. Предполагается, что реализация программы поможет привить культуру общения в конфликтной ситуации и умения конструктивно решать конфликт. Программа ориентирована на становление таких личностных характеристик, как готовность к сотрудничеству, уважение позиции другого человека, умение вести конструктивный диалог, эффективно взаимодействовать со сверстниками. Данная программа обеспечивает эффективное формирование личностных ценностно-смысловых ориентиров и установок, системы значимых социальных и межличностных отношений в социальной практике у подростков, которые входят в исследуемую группу [2].

Проанализировав программы педагогов-психологов по формированию конструктивных стратегий поведения, можно утверждать, что все программы реализуются через групповую форму работы, в которой происходит развитие навыков коммуникации и культуры общения у подростков. Для достижения цели программы в работе применялось создание проблемной ситуации. Во всех программах используются такие методы работы, как игра, дискуссия, беседа.

С целью определения ситуации конфликтности в ученическом коллективе нами было проведено эмпирическое исследование среди 29 учащихся в возрасте 14-ти лет на базе одного из лицеев г. Владимира. Методики исследования: «Уровень конфликтности личности» (В.И. Андреев), «Оценка стратегий поведения в конфликтных ситуациях» К. Томаса (адаптация Н. Гришиной).

Результаты исследования по методике «Уровень конфликтности личности» (В.И. Андреева) представлены на рисунке 1.

При обработке результатов было выявлено, что очень низкий уровень конфликтности свойственен для 21% испытуемых, он определяется тем, что учащийся понимает причины и содержание ситуаций рассогласования, отличает предметные и не предметные конфликтные ситуации, у 24% учащихся низкий уровень конфликтности, что выражается в сознательном управлении конфликтом, использованием оптимального подхода к выбору конфликтных стратегий, в успешном контроле отрицательными эмоциями. У 17% испытуемых выражен уровень конфликтности близкий к среднему, у таких учащихся проявляется адекватное понимание конфликта, они могут воспринимать ситуацию как конфликтную и находить оптимальные модели дальнейшего конфликтного поведения. Для 21% учащихся определен уровень конфликтности выше среднего, что характеризуется непринятием ситуации конфликта. Высокий уровень свойственен для 17% испытуемых, которые неверно воспринимают

ситуацию рассогласования как конфликтную, в оценке конфликта наблюдается неправильное соотношение объективного и субъективного, ложный конфликт, мотивации конфликта сопутствуют неуправляемые чувства гнева, ненависти, раздражения, злобы.

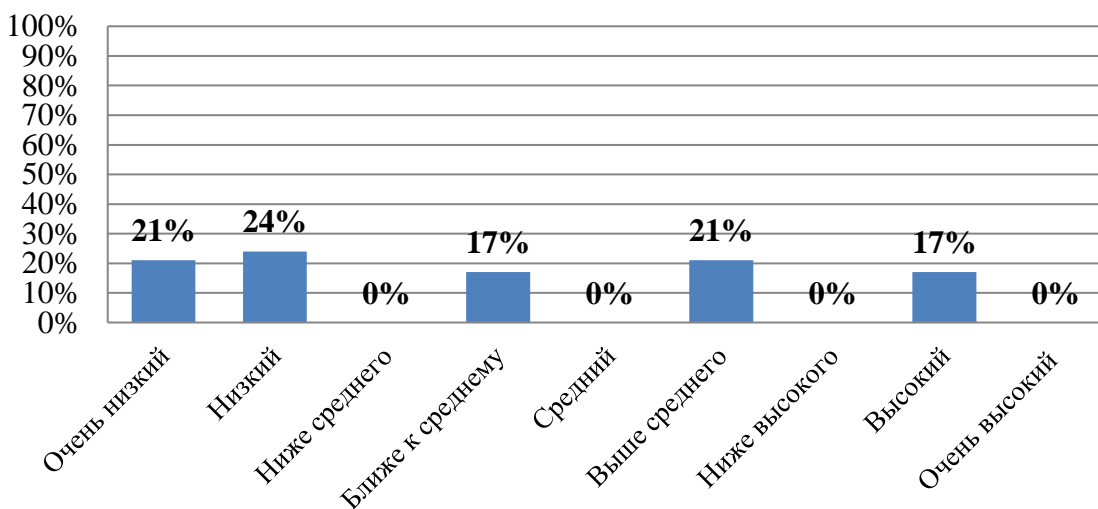


Рисунок 1. – Результаты по методике «Уровень конфликтности личности» (В.И. Андреев)

Результаты исследования по методике «Оценка стратегий поведения в конфликтных ситуациях» К. Томаса (адаптация Н. Гришиной) представлены на рисунке 2.

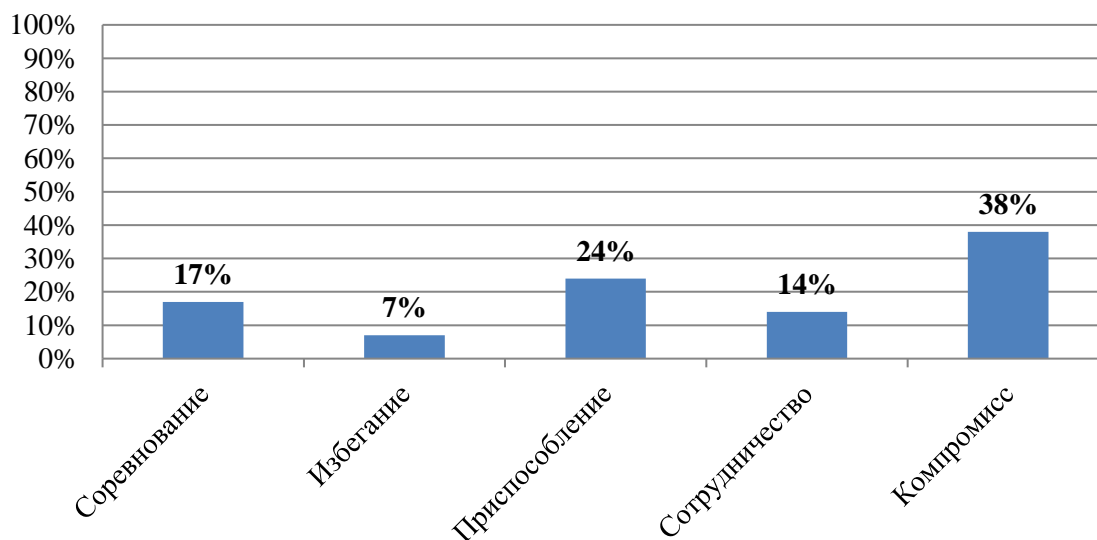


Рисунок 2. – Результаты по методике «Оценка стратегий поведения в конфликтных ситуациях» К. Томаса (адаптация Н. Гришиной)

При обработке результатов было выявлено, что в группе 38% учащихся используют компромисс, который представлен заключением договоренности на основе взаимных уступок; 24% учащихся используют приспособление, характеризующееся перенесением фокуса на ориентацию интересов другого; 7% учащихся применяют стратегию избегания в конфликте, характеризующуюся отсутствием стремления к кооперации и тенденции к достижению собственных целей; 14% учащихся используют

стратегию сотрудничества, которая направлена на удовлетворение интересов обеих конфликтующих сторон и их потребностей; 17% выбирают стратегию соревнования – конкуренции, которая выражается в стремлении удовлетворить свои интересы, не учитывая интересы своего оппонента и пренебрегая ими. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство подростков используют стратегии компромисса, приспособления и сотрудничества, реже стратегии соревнования и избегания в конфликтных ситуациях.

Взаимосвязь уровня конфликтности подростков и стратегий, применяемых ими в конфликтных ситуациях, представлена на рисунке 3.

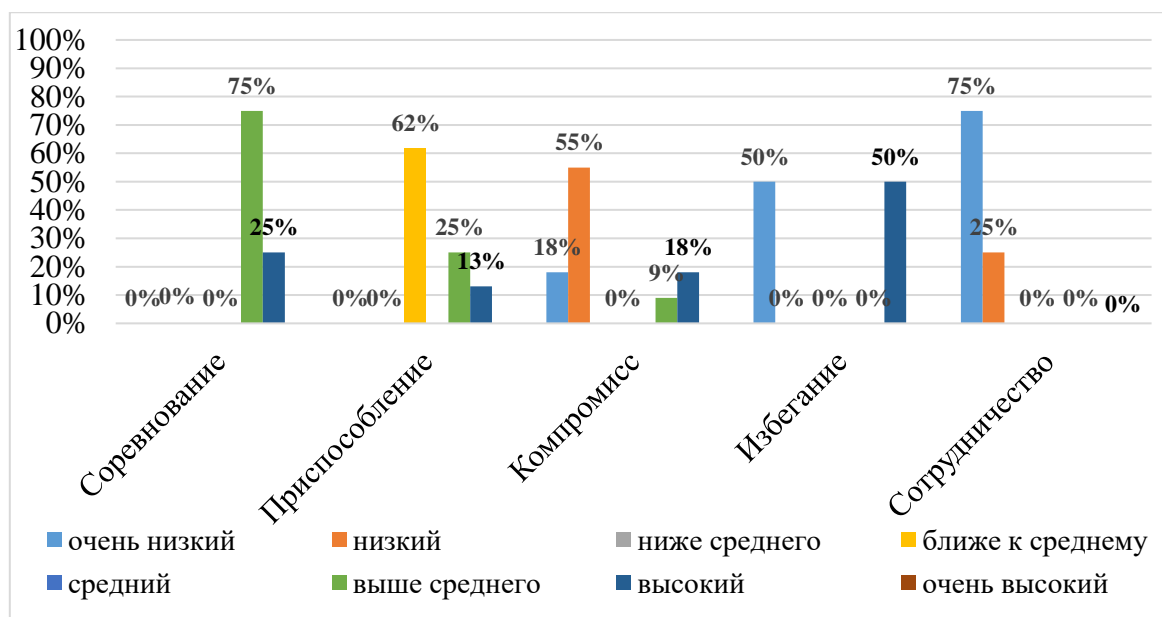


Рисунок 3. – Взаимосвязь уровня конфликтности подростков и стратегий, применяемых в конфликтных ситуациях

Из анализа результатов следует, что стратегию соревнования выбирают учащиеся с уровнем конфликтности выше среднего (75%) и высоким (25%); стратегию приспособления – с уровнем конфликтности ближе к среднему (62%), выше среднего (25%) и высоким (13%); компромисс выбирают учащиеся с очень низким (18%), низким (55%), выше среднего (9%) и высоким (18%) уровнем конфликтности; стратегия избегания в конфликтных ситуациях свойственна учащимся с очень низким (50%) и высоким (50%) уровнем конфликтности; сотрудничество выбирают учащиеся с очень низким (75%) и низким (25%) уровнем конфликтности.

Стратегию соревнования предпочитают выбирать учащиеся с уровнем конфликтности выше среднего, приспособление – учащиеся с уровнем конфликтности ближе к среднему, компромисс используют в основном учащиеся с низким уровнем конфликтности, избегание характерно для учащихся с очень низким и высоким уровнем конфликтности, а выбор стратегии сотрудничества в основном характерен для учащихся с очень низким уровнем конфликтности.

На основе проведенного исследования разработана технология формирования конструктивных стратегий поведения подростков в ситуации конфликта.

Цель: сформировать умения конструктивно решать конфликты со сверстниками.

Задачи:

1) сформировать в коллективе учащихся открытое доверительное общение и эмоциональную поддержку;

- 2) сформировать осознание своих способов поведения в конфликтной ситуации;
- 3) сформировать умения идти на компромисс и сотрудничество в ситуации конфликта.

Программа состоит из 10 мероприятий, включающих в себя несколько упражнений.

Мероприятия, которые включены в программу:

– занятия с элементами тренинга: «Знакомство» (упражнение «Имя + что обо мне никто не знает»), «Слушай друга» (упражнения «Передай чувство мимикой», «Кому пожаловаться»), «Сотвори мир» (упражнения «Таинственный остров», «Скульпторы»), «Все вместе» (упражнение «Поздороваться за руку»), «Говорить – это важно» (упражнение «Другими словами»), «Конфликт: способы его решения» (анализ конкретных конфликтных ситуаций и путей выхода из них), целью которых является формирование в коллективе учащихся открытого доверительного общения, эмоциональной поддержки и осознания своих способов поведения в конфликтных ситуациях;

– просмотр и обсуждение фильма «Чучело», в ходе просмотра которого необходимо обсудить действия подростков по отношению к главной героине, и таким образом, сформировать понятие об эффективных и неэффективных стратегиях поведения.

Основная форма занятий – групповая.

Ожидаемые результаты после проведения программы формирующих мероприятий:

– повысится уровень осознанности эмоционально-ценностного поведения в межличностных отношениях в группе учащихся;

– у учащихся снизится частота использования стратегий избегания и соревнования в ситуации конфликта и повысится частота использование таких стратегий поведения в конфликте, как сотрудничество и компромисс;

– у учащихся повысится уровень конфликтоустойчивости.

Таким образом, разработка технологий по формированию конструктивных стратегий поведения подростков в конфликтных ситуациях является необходимой частью работы социального педагога/ педагога-психолога. Важно научить подростков эффективно разрешать ситуацию конфликта, учитывать мнение участников конфликта и избегать негативных последствий.

Список литературы

1. *Анципов А.Я.* Профилактика конфликтов в школьном коллективе. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 208 с.
2. *Григорьева Г.Е.* Воспитательная работа в подростковом коллективе, направленная на формирование умений разрешать и предупреждать конфликты // Пермь, ВЕСТНИК ПГГПУ – 2017. - №2-1. – С. 42-49.
3. *Драгунова Т.В.* Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 1972. - №2. – С. 25-38.
4. *Емельянов С.М.* Практикум по конфликтологии. – СПб.: Питер, 2009. – 384 с.
5. *Железнова И.В.* Изучение проблемы конфликтов в подростковом возрасте // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. - №2. – С. 293-295.
6. *Кларин М.В.* Педагогическая технология в учебном процессе: (Анализ зарубеж. опыта). – М.: Знание, 1989. – 77 с.
7. *Кривенко И.В.* Конфликты и стратегии выхода из них [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://infourok.ru/zanyatie-dlya-podrostkov-konflikti-i-strategii-vihoda-iz-nih-3872649.html> (07.05.2022).

8. *Мириманова М.С.* Конфликтология: учебник. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
9. *Парфенов О.А.* Формирование конструктивных стратегий межличностных отношений старших подростков. – Челябинск, 2017. – 120 с.
10. *Эрганова Н.Е.* Практикум по педагогическим технологиям: учебное пособие / Н.Е. Эрганова, И.И. Хасанова, О.В. Чернова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. – 50 с.

ШКОЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Комарова Дарья Сергеевна

студентка 2 курса педагогического факультета

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»
г. Ярославль*

Изотова Елизавета Геннадьевна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики
и психологии начального обучения*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»
г. Ярославль*

Аннотация. В статье представлены основные результаты эмпирического исследования школьной адаптации как фактора успешного обучения в начальных классах. Доказана зависимость успешности обучения первоклассников от процесса адаптации: учащиеся, которые имеют высокий уровень школьной адаптации обладают высокой академической успеваемостью; у дезадаптированных обучающихся снижается уровень учебной мотивации, также для них характерен низкий уровень сформированности учебной деятельности.

Ключевые слова: школьная адаптация, дезадаптация, мотивация, успешность обучения, учебная деятельность.

Поступление в школу – важный этап в жизни каждого ребенка. Психологи уделяют большое внимание исследованию младшего школьного возраста, так как именно этот период оказывает большое влияние на дальнейший процесс становления личности ребенка. Младший школьник обретает новую социальную роль, требующую соблюдения новых правил и требований, а также развития ответственности и самостоятельности. От успешности освоения этой социальной роли, овладения учебной деятельностью и прохождения данного этапа в жизни будет зависеть рост личности ребенка, а также его будущее не только в стенах школы, но и за её пределами.

Актуальность выбранной темы обусловлена значимостью периода, который связан с адаптацией ребёнка к школе. Проблема адаптации возникает в первый год обучения, когда ребёнок поступает в школу и начинает свою учебную деятельность. Процесс адаптации оказывает влияние на успешность обучение ребенка в начальной школе.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что многими авторами, занимающимися изучением проблемы адаптации к школе, отмечается взаимосвязь школьной адаптации и успешности обучения, а именно: уровень адаптации первоклассника в начальной школе является одним из ключевых факторов, влияющих на успешность обучения ребенка.

От адаптации младшего школьника в начальных классах зависит его дальнейшее развитие: если ребенок не сможет привыкнуть к новым изменившимся условиям, если не создать ситуацию успеха да него, не привить любовь к учебной деятельности, не научить общаться с коллективом, он потеряет интерес к учебному процессу, а успешность обучения останется на низком уровне.

Первый класс и начальная школа – новый этап в жизни каждого ребенка. У младшего школьника меняется режим дня, к которому он привык за годы посещения дошкольного учреждения, а также появляются новые обязанности и правила, которым ребенок должен следовать. И родители, и педагог хотят, чтобы ребенок получал хорошие отметки, умел контролировать свое поведение и эмоции, когда это необходимо, быстро усваивал новую информацию, получал знания, заводил друзей и уважал старших. Все перечисленное невозможно, если первоклассник не сможет адаптироваться к школьной жизни.

Процесс адаптации протекает постепенно и может длиться от нескольких недель до нескольких месяцев. Также на школьную адаптацию влияют множество факторов, которые необходимо учитывать педагогу, при составлении уроков и расписания, родителям при выполнении домашней работы с детьми или, когда отдают его на кружок или секцию. В первое время пребывания в школе на все системы организма ребенка приходится большой стресс, поэтому важно не перенагружать его. Эффективная школьная адаптация позволяет ребенку улучшить отношения с коллективом и педагогом, а также повышает успешность обучения, представляющую собой совокупность мотивационного показателя и академической успеваемости ребенка.

Рассматриваемая нами проблема является одной из значимых в современной образовательной практике, ее исследование и результаты могут помочь решить педагогические и психологические вопросы, связанные с изучением школьной адаптации и успешности обучения младших школьников в начальных классах.

Данная работа посвящена изучению основных факторов, влияющих на успешность обучения. Как показал анализ научной и методической литературы по исследуемой проблеме, в качестве одного из важнейших факторов успешности обучения выступает уровень адаптации ребенка к школе [5]. При этом, под успешностью понимается совокупность уровня мотивации и академической успеваемости ребенка по основным предметам. В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что у младших школьников с различным уровнем адаптации отмечается различная степень успешности учебной деятельности, а именно: чем выше уровень адаптации у младшего школьника, тем лучше его мотивация и успеваемость, и, наоборот, низкая адаптация влечет за собой низкий уровень успешности учебной деятельности младшего школьника.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ «Плесецкая школа» п. Плесецк Архангельской области. Всего в исследовании приняло участие 55 человек, из них: учащиеся 1 класса – 27 человек (13 мальчиков и 14 девочек); родители первоклассников – 27 человек и 1 педагог – классный руководитель.

В качестве методов исследования использованы следующие: «Оценка уровня школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова), метод экспертной оценки успеваемости младших школьников, анализ документации школьного психолога [2; 6].

Охарактеризуем основные полученные результаты. При исследовании школьной адаптации детей было выявлено, что у большинства обучающихся первого класса - 48% высокий и очень высокий уровень адаптации. Эти дети быстро приспособились к условиям школьной жизни, не испытывают значительных сложностей в процессе учебной деятельности. Средний уровень адаптации наблюдается у 41% первоклассников. У 11% учащихся наблюдается низкий и очень низкий уровень. Учащиеся испытывают значительные сложности коммуникации с педагогом и сверстниками, долго привыкают к изменившимся условиям, имеют проблемы с физическим и психическим здоровьем.

Исследование уровня школьной мотивации при использовании анкеты Н.Г. Лускановой [6] показало, что большая часть учащихся первого класса, а именно, 48%, высоко замотивированы на обучение. Детям интересен образовательный процесс, стремятся получить новые знания, а также получить одобрение учителя, родителей, получить признание одноклассников. Небольшая часть младших школьников – 11% имеет низкий и очень низкий показатель мотивации. Такие учащиеся не заинтересованы в обучении.

Анализируя среднюю успеваемость первоклассников, можем отметить, что большинство учащихся, 60%, на момент проведения исследования имеют академическую успеваемость ниже среднего уровня. Это связано с постепенным переходом от одного вида ведущей деятельности к другому, а именно, сюжетно-ролевой игры к учебной деятельности. Высокая нагрузка и новые школьные предметы предполагают затрату большого количества энергии ребенка, что сказывается на качестве его знаний. Меньшее количество учащихся – 40% показывают высокий уровень успешности обучения. Такие дети быстро усваивают учебную программу, выполняют все задания учителя, проявляют большой интерес к учебной деятельности.

На следующем этапе работы был использован метод статистической обработки данных, который позволил выявить наличие достоверных взаимосвязей между имеющимися данными. Так, корреляционный анализ показал, что существует сильная статистически достоверная взаимосвязь между уровнем адаптации и учебной мотивации. Также, с помощью коэффициента корреляции Спирмена было доказано, что чем выше уровень учебной мотивации и адаптации к условиям пребывания в школе, тем более успешен оказывается учащийся в своей учебной деятельности. Это обусловлено прежде всего тем, что при хорошей адаптации к школе у ребенка наблюдаются изменения психофизиологических функций, которые непосредственно влияют на успешность учебной деятельности. Наоборот, дети с дезадаптацией демонстрируют более низкую успеваемость в школе и, соответственно, менее мотивированы на обучение.

Обобщая сказанное, можно сделать следующие выводы:

- чем выше уровень школьной адаптации учащегося, тем выше его учебная мотивация, тем выше его статусная роль и успеваемость, а, соответственно, и успешность обучения;
- дети с выраженной дезадаптацией хуже усваивают учебный материал, обладают низкой академической успеваемостью и менее мотивированы к учебе;
- положительная мотивация способствует быстрому привыканию и приспособлению ребенка к условиям школьной среды;
- негативные отношения к школе и образовательному процессу оказывают отрицательное влияние на обучение первоклассников. Дети не справляются с учебной нагрузкой, имеют проблемы во взаимоотношении с одноклассниками, учителем;
- высокий уровень адаптации является показателем и одним из факторов успешности обучающегося в учебной деятельности.

Таким образом, выдвинутая ранее гипотеза нашла свое подтверждение. Доказано, что у учащихся первого класса от процесса протекания школьной адаптации зависит и успешность их обучения. Дети с дезадаптацией имеют низкий уровень усвоения учебных дисциплин, а также невысокую академическую успеваемость. Для адаптированных детей характерна положительная мотивация к образовательному процессу, а также высокая успешность обучения [1].

В заключение стоит сказать, что соблюдение первокласником школьных требований, трудолюбие и любознательность, ответственность и уверенность в собственных силах, коммуникабельность, уважение к сверстникам, преподавателям, быстрая адаптация к условиям школьной среды способствуют повышению успешности обучения ребенка в начальной школе [3; 4]. При этом, полученные данные могут применяться в профессиональной деятельности, а на основе данного исследования возможна разработка практических рекомендаций для родителей первоклассников, педагогов, психологов общеобразовательных школ, с целью повышения уровня школьной адаптации детей в первых классах.

Список литературы

1. Григорьева М.В. Структура мотивов учения младших школьников и ее роль в процессе школьной адаптации // Начальная школа. – 2009. - №1. – С. 8-9.
2. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
3. Изотова Е.Г. Школьная адаптация как фактор успешности обучения в начальных классах // Дошкольное и начальное образование: многообразие подходов: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ч.1. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 140-144.
4. Изотова Е.Г. Адаптация младших школьников к обучению в школе / Е.Г. Изотова, Е.М. Торопова // Опыт и перспективы реализации федеральных государственных образовательных стандартов в современной школе: сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции [16 декабря 2020 г.] / под науч. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. – С. 164-168.
5. Изотова Е.Г. Факторы, влияющие на успешную учебную деятельность в младшем школьном возрасте / Е.Г. Изотова, Г.М. Соболева // Опыт и перспективы реализации федеральных государственных образовательных стандартов в современной школе: сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции [18 декабря 2019 г.] / под науч. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 373-377.
6. Потапова А.В. Детская психологическая служба. Курс лекций. Часть II. / А.В. Потапова, С.К. Нартова-Бочавер. – М.: МОСУ, 2001. – 122 с.
7. Сильченкова Л.С. Содержание социально-педагогической работы по профилактике школьной дезадаптации первоклассников / Л.С. Сильченкова, Т.С. Пиче-оол, И.А. Ахметшина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. - №72-1. – С. 22-26.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Комарова Екатерина Александровна

*студентка 4 курса Института дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Мусс Галина Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории
и методики начального и дошкольного образования
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Аннотация. В статье рассматривается патриотическое воспитание и его влияние на младших школьников во внеурочной деятельности. Дается понятие патриотического воспитания, описываются формы внеурочной деятельности по патриотическому воспитанию, потребность патриотического воспитания младших школьников в современном мире.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотизм, дети младшего школьного возраста, внеурочная деятельность, формы внеурочной деятельности.

Реформирование современного российского общества породило социокультурный кризис ценностей и социальных норм, особенно в воспитании патриотических чувств. Это коснулось всех граждан, но особенно детей. От того, как мы воспитаем младших школьников и как они будут относиться к своей Родине, зависит будущее государства, его благополучие и процветание. Поэтому воспитание патриотизма и гражданственности приобретает государственное значение.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения – одна из важнейших задач современной школы, ведь детство наиболее благоприятный период для воспитания и привития одного из главных чувств – любви к Родине.

Патриотизм – одна из важнейших черт всесторонне развитой личности. Дети младшего школьного возраста должны знать историю своей Родины, гордиться ею и своим народом, уважать великие дела и достижения этого народа. Школа, в развитии этих качеств, играет важную роль [1, с. 23].

Именно поэтому уже в младшем школьном возрасте требуется вводить патриотическое воспитание. Об этом и о ситуации в стране в целом пишут Л.В. Строганова, Н. Л. Кербицкова: «Патриотизм имеет огромное значение в социальном и духовном развитии человека. Он выступает одним из важнейших элементов в формировании мировоззрения и отношения к родной стране, другим нациям и народам. Только на основе возвышающих человека чувств патриотизма и уважения национальных святынь укрепляется любовь к Родине, появляется чувство ответственности за ее могущество и независимость, сохранение материальных и духовных ценностей, развивается благородство и достоинство личности. Воспитание этого важного качества необходимо начинать с раннего детства. Большая роль здесь отводится начальной школе. Дети в этом возрасте внушаемы, подражают учителю во всем, и донести до них идеи патриотизма – вполне реальная задача» [4, с. 10].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования к предмету «Окружающий мир», а именно к части, направленной на формирование патриотического воспитания, прописывают следующие требования:

«уважение ребенком семьи и семейных традиций, уважение к родному краю, России, ее истории и культуре, природе; чувства гордости за национальные свершения, открытия, победы. У детей должны появиться первые представления о традициях и обычаях, хозяйственных занятиях населения и массовых профессиях родного края, знаковых местах столицы России и родного края, важнейших объектах мирового культурного и природного наследия России; событиях и фактах прошлого и настоящего России» [5].

Т.М. Маслова считает, что: «Процесс патриотического воспитания младших школьников базируется на основе их личностно-ценностного отношения к малой и большой Родине» [2, с. 4]. Это воспитание предполагает развитие высокого уровня самосознания, чувства собственного достоинства, самооценки, самостоятельности суждений, умения ориентироваться в мире духовных ценностей и в жизненных ситуациях вокруг себя, умение принимать решения и нести ответственность за свои действия.

Психологи отмечают, что появление ключей патриотизма (имеющийся опыт ребенка, переживание чувств, оценка окружающего мира) очень важно. Если ребенок в детстве научился состраданию к другому человеку, уважению и гордости за своих родителей, уважению к трудящемуся человеку, удовлетворению от добрых дел, то значит, он приобрел эмоциональный навык, который будет очень важен для его последующего развития. Благодаря этому для ребёнка появится основа более сильных чувств, условия для эффективного эмоционального развития.

В каждой образовательной организации одним из главных направлений образовательной деятельности является внеурочная. Поэтому, помимо уроков, должно быть общение с детьми в более свободной обстановке. Такое взаимодействие имеет важное значение для развития и воспитания младших школьников, ведь благодаря ему они обнаруживают привлекательные и положительные стороны личности учителя. Для педагога такое общение тоже важно, так как оно помогает сблизиться с детьми, лучше узнать друг друга, установить хорошие дружеские отношения. Дети начинают ещё больше прислушиваться к педагогу, что дает ему чувство необходимости своей деятельности, её социальной значимости, потребности.

Рассмотрим формы воспитательной работы во внеурочной деятельности. Одной из основных форм воспитательной работы является классный час. Эта форма деятельности способствует формированию системы отношения к окружающему миру младших школьников. Это означает, что классный час является основной формой воспитательной работы, по своей сути, потому что он помогает разобраться во всех вопросах, в которых участвуют дети, учит их видеть за своими действиями и поступками отношение к обществу и людям. Он помогает осознать социальную направленность всех дел, перевести их из позиции предметной специфики (сбор макулатуры, посадка деревьев, мытье парт и стен) в позицию социальную (помощь природе, украшение страны)

«Информационный час является одной из эффективных форм гражданского и патриотического воспитания. Основной целью информационного часа является приближение младших школьников к событиям и значимым явлениям общественно-политической жизни страны, города, района, муниципалитета. Кроме того, информационные часы призваны: расширить знания детей об окружающем мире; научить работать с периодическими изданиями; вызвать интерес к тому, что происходит в стране; выработать привычку читать детскую печать» [3, с. 42].

Экскурсия, эта форма избирается учителем, когда необходимо познакомить учащихся с реальной жизнью, с предметами реального мира в их естественной среде. В гражданско-патриотическом воспитании особую роль играют экскурсии. Благодаря им дети больше узнают об истории своей страны, культуре своего народа, его обычаях и

традициях. Экскурсии расширяют кругозор детей, наглядно демонстрируют достижения техники, строительства, помогают школьникам почувствовать себя частью природного, культурного, социального пространства. В соответствии с гражданско-патриотическим воспитанием совершаются экскурсии в музеи, на выставки, на производство, на природу, в города и т.д.

В процессе коллективного творчества дети приобретают собственный опыт организации коллективной деятельности. КТД – общественно значимая кампания, творческая и коллективная, которая обогащает коллектив и личность общественно ценным опытом, открывает широкое поле деятельности, позволяет каждому проявлять и совершенствовать лучшие человеческие задатки и способности, потребности и отношения, расти нравственно и духовно. В патриотическом воспитании возможна организация таких КТД: «Встреча поколений», «Конкурс рисунков (плакатов)», «Машина времени», «Военная спартакиада», «Мальчики и девочки военного времени», «Фестиваль дружбы» и др.

Также существует ещё множество разных форм осуществления патриотического воспитания во внеурочной деятельности: посадка деревьев (аллея Памяти), благоустройство школьного участка и парка, изготовление кормушек для птиц, в рамках акции «Покормите птиц!», уход за комнатными растениями в кабинетах, изготовление открыток и сувениров для ветеранов войны и труда. Проведение бесед («Мир – наш дом», «О Родине, о мужестве, о славе», «Обычаи и традиции русского народа»), викторин («Слава тебе, победитель солдат!», «Знаешь ли ты свой город»), разных конкурсов (конкурсы сочинений, чтецов, патриотической песни), экскурсий, праздников, игровых тренингов; знакомство с символикой Российской Федерации; посещение исторических музеев – все это приближает школьников к истории нашей страны, ее духовности.

Встречи младших школьников с ветеранами войны, героями трудовых подвигов, сотрудниками МЧС и полиции, участниками Афганской войны, чеченского и других локальных конфликтов; проведение праздников и памятных дат, посвященных Дням воинской славы; увековечение памяти павших в борьбе за свободу и независимость Родины важны и необходимы для патриотического воспитания детей.

Сотрудничество школы и семьи является результатом целенаправленной и длительной работы, которая прежде всего включает всестороннее и систематическое изучение семьи, особенностей и условий семейного воспитания ребенка. Педагогическое взаимодействие школы и семьи в патриотическом воспитании подрастающего поколения будет более эффективным при реализации дифференцированного подхода, для реализации которого необходимо соблюдение общепедагогических и специфических условий.

Целенаправленная патриотическая работа семьи и школы помогает привить детям любовь к Родине, желание трудиться на ее благо, воспитать в детях стремление защищать Родину от внешних врагов. Основными методами воспитания в семье являются пример, организация быта ребенка, помощь ребенку. Совместная деятельность и деятельность детей с родителями: чтение, выполнение домашних заданий, игры, спорт, театр – все это служит патриотическому воспитанию.

Экскурсии в музей могут стать одной из форм семейного досуга. Знакомство с музейными экспонатами позволяет ребенку погрузиться в события прошлых лет, познакомиться с жизнью удивительных людей из своего города, края и страны.

Поисково-исследовательская деятельность, многие направления которой предполагают непосредственное участие родителей, также имеет большой потенциал в патриотическом воспитании детей. Учащиеся могут выполнить исследовательскую работу по одной из предложенных тем: «Судьба семьи – в судьбе страны», «Герои-

соотечественники», «Мой героический дед» и т.д. Результатом совместной деятельности семьи и школы станут детские проекты на военно-патриотические темы («Мой ровесник из 41-го», «Пионеры-герои», «Дети-герои» и др.).

Также нужно помнить и о спортивной составляющей. Проведение таких мероприятий является одной из эффективных форм патриотического воспитания младших школьников. Спортивное направление в воспитании включает в себя участие в городских и районных соревнованиях, а также проведение школьных соревнований.

Игра – важнейшая сфера жизни ребенка и эффективный метод воспитания. Патриотическое воспитание младших школьников невозможно представить без игрового оформления, игровых элементов. Поэтому необходимо шире использовать игру, воспитывать у детей ценностное отношение к своей стране, ее истории и культуре, людям, традициям, обычаям, искусству. Существует широкий спектр игр, которые можно использовать в процессе патриотического воспитания.

Познавательные игры помогут сделать познание жизни страны, ее историю более привлекательной. Они облегчают духовное усилие, необходимое для процесса познания. К ним относятся подвижные игры. У каждого народа есть игры, которые сопровождали ребенка с пеленок до совершеннолетия. Кроме того, с играми связаны народные гуляния и традиционные обрядовые мероприятия. Жизнь русского народа невозможно представить без игр. В них нашли отражение история народа, его обычаи, рабочие профессии, военное искусство, исторические события. Русские народные игры (известно более 400) синтезируют элементы фольклора, народного театра, трудового и военного искусства. Настольные игры знакомят детей с географическим положением страны, ее памятниками, этнографическими особенностями и литературными героями. Социально-педагогические игры. Игровая ситуация в них переплетается с реальным интересом детей к тем, кто нуждается в помощи и защите: младенцам, ветеранам, природным объектам. Военно-патриотические игры – это игры спортивного типа с элементами ролевого, театрального изображения военных действий или маневров. В них широко используются элементы «военизации», употребляются термины и понятия, применяемые в военном деле, в некоторых родах войск или силовых ведомств, и с их учетом организуется деятельность детей и подростков, взаимоотношения между ними.

Киноискусство как сфера, влияющая на жизнь современного человека, должна определять морально-нравственные идеалы жизни человека, развивать его гражданские и патриотические чувства. Эта проблема становится особенно актуальной, когда мы говорим о современных детях и их морально-этических ценностях и идеалах. Кино может оказывать сильное непосредственное влияние на внутренний мир ребенка. К средствам киноискусства относятся различные выразительные средства, присущие этому виду творчества: видеофрагменты, музыкальные аранжировки, образы героев, сюжет, информативность, спецэффекты, режиссерская постановка и др.

Для проведения уроков по киноискусству нужна грамотная организация. Необходимо не просто посмотреть фильм, но и уметь его анализировать, выявлять главную цель. Чтобы усилить воспитательный эффект после просмотра военного фильма можно предложить детям творческие задания (рисунки по сюжету фильма, оформление классных уголков, поделки из бумаги и пластилина).

Советские фильмы уникальны тем, что практически все их можно смотреть вместе с детьми. Фильмы о войне не исключение, но рядом должен быть взрослый чтобы обсуждать сложные моменты и объяснять. Конечно, в фильмах для детей больше оптимизма, больше наивности, но все-таки они о войне:

– «Судьба человека» (1959). Фильм рассказывает о русском солдате, которого война подвергла страшным испытаниям, лишила дома и семьи, бросила в концлагерь. Но

судьба не сломила его дух – он выжил, отстоял своё право быть человеком, сохранил способность любить.

– «Мой добрый папа» (1970). Рассказ в фильме ведется от имени семилетнего мальчика Пети, который рассказывает о своем детстве в Баку, о своих близких, об отце музыканте и дирижере.

– «Смелого пуля боится, или Мишка принимает бой» (1970). Фильм о детском пионерском лагере, который в начале войны захватывают немцы. И освобождении его пионером и одним танкистом. Добрый, мальчишеский, немного наивный с карикатурными немцами.

– «Зеленые цепочки» (1970). Фильм про блокадный Ленинград, как трое мальчишек помогают милиции и контрразведке бороться с фашистскими шпионами ракетчиками и диверсантами.

– «Я – Хортица» (1981). Фильм о начале войны, про 1941 год. О том как школьники помогают войскам освободить остров Хортица, захваченный немцами.

Таким образом, использование разнообразных форм внеурочной деятельности по патриотическому воспитанию младших школьников позволяет рассмотреть проблему глубже, точнее, интереснее, что несомненно положительно скажется на личности ребенка, на обществе и государстве в целом. Ведь благодаря этому нас ждет будущее с достойными, уважающими свою страну, гражданами.

Список литературы

1. Адаменко С.А. Воспитываем патриотов России // Народное образование. – 2005. - №4 – С. 23-25.

2. Маслова Т.М. Патриотическое воспитание младших школьников в контексте национально-регионального компонента начального общего образования: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Хабаровск: Дальневост. гос. гуманитар. ун-т, 2007 – 23 с.

3. Маханева М.Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей младшего возраста. – М.: АРКТИ, 2004. – 69 с.

4. Строганова Л.В. Нам дороги эти позабыть нельзя / Л.В. Строганова, Н.Л. Кербицкова. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – Вып. 3.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 06.10.2009 г. №373 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://base.garant.ru/400907193/> (дата обращения: 30.04.2022).

ИЗУЧЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ШКОЛЬНИКОВ С ТНР

Кононова Анастасия Евгеньевна,

студентка 2 курса магистратуры

института специального образования и психологии

ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

Аннотация. В статье обосновывается актуальность исследования проблемы изучения невербального интеллекта у школьников с тяжелыми нарушениями речи. Анализируются особенности формирования речевых операций и их взаимосвязи с развитием базовых составляющих психического развития. Представлены результаты исследования невербального интеллекта школьников 3-4 классов с использованием

теста Векслера. Результаты исследования в ГСА и ЭГ проанализированы и обобщены в соответствии с направлением исследования.

Ключевые слова: *дисграфия, дислексия, невербальный интеллект, диагностика, логопедическая работа*

На сегодняшний день в системе образования уделяется значительное внимание процессу формирования речевых операций, связанных с развитием фонематических функций и грамматических средств языка. Проблема нарушений гармоничного формирования письменной речи является значимой, так как упускается комплексное развитие основных составляющих психического развития, компоненты которого оказываются непосредственно связаны с полноценным освоением навыков, необходимых для овладения чтением.

Когнитивная способность проявляется в сформированности познавательных процессов, которые позволяют воспринимать, интерпретировать, продуцировать монологические сообщения. Развитие успешных процессов выступает важным условием для овладения грамотой, а также основой для усвоения морфосинтаксических операций, навыков текстообразования.

Однако, несмотря на широкое изучение развития когнитивных и успешных навыков школьников, изучение данных функций в контексте комплексного взаимосвязанного анализа, направленного на выявление речевых нарушений с учетом возможных механизмов компенсации расстройств психических функций и решения вопроса предупреждения недоразвития функциональных систем психики ребенка освещены в литературе недостаточно, что определяет актуальность изучаемой проблемы.

Стоит отметить, что чтение и письмо, выступая сложными формами речевой деятельности, играют важную роль в жизни каждого человека. В связи с этим особое внимание следует уделять изучению нарушенного развития, а именно, нарушениям процессов письма и чтения.

Несовпадение индивидуального когнитивного стиля ребенка и предлагаемого ему метода усвоения навыка является весьма важным, но еще малоизученным звеном патогенеза дислексии и дисграфий.

Вслед за Р.И. Лалаевой мы отмечаем, что дислексия представляет собой «частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера» [4]. В 1-4 классах школы нарушения чтения встречаются более чем у 50% обучающихся.

Дислексия может быть вызвана нарушением представлений пространственного восприятия, зрительного анализа, нарушением устной речи. В результате данных нарушений, ограниченного словаря обучающегося и недостаточно развитых грамматических обобщений, возникают трудности в понимании прочитанного и дальнейшие трудности в предтекстовой и послетекстовой работе с текстами [2; 3; 4; 5].

Обратимся к понятию дисграфии. При нормальном развитии процесс письма организован регулируется за счет достаточной сформированности слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

В свою очередь, несформированность, недоразвитие или распад какой-либо высшей психической функции может стать причиной нарушения процесса овладения чтением – дисграфией.

В своих работах А.Н. Корнев, Н.Ю. Киселева, М.Н. Русецкая отмечают, что наблюдается взаимосвязь интеллектуального развития учащихся с несформированностью процессов письма и чтения [1; 3; 5]. Н.Ю. Киселева пишет о том, что «неравномерность вербальных и невербальных компонентов интеллектуального развития учащихся с дислексией с возрастом сохраняется и становится более выраженной» [1, с. 285]. Таким образом, интеллектуальное развитие ребенка свидетельствует об успешности в овладении им чтением на этапе начального обучения в школе, а само чтение, в свою очередь, выступает фактором когнитивного развития ребенка. Так, можно отметить рост интереса к изучению структуры интеллектуальной деятельности учащихся с различно сформированными уровнями читательской деятельности в логопедической работе.

Для расширения представлений о проблеме взаимодействия развития речи и интеллекта нами исследовались школьники 3-4-ых классов ГБОУ «Школа №170» г. Москвы. Всего в исследовании приняли участие 30 человек. Участники эксперимента составили две группы исследования. Школьники с нормой развития составили группу сравнительного анализа (ГСА). И школьники с нарушениями речи составили группу экспериментальную группу (ЭГ). В экспериментальную группу вошли дети с ТНР (тяжелые нарушения речи), которые проходят занятия у школьного логопеда по преодолению дисграфии и дислексии.

В ходе исследования нами была рассмотрена успеваемость школьников группы сравнительного анализа и экспериментальной группы по следующим предметам: математика, русский язык, литературное чтение за первую, вторую и третью четверти.

В ГСА средний балл по математике за три четверти составил 3,8, в ЭГ – 3,6; по русскому языку в ГСА – 4,2, в ЭГ – 3,8; по литературному чтению в ГСА – 4,4, в ЭГ – 3,6. Таким образом, некоторые различия мы можем наблюдать уже по результатам количественной оценки успеваемости детей ГСА и ЭГ. В группе сравнительного анализа средний балл по трем предметам выше, чем в экспериментальной группе. Также мы можем отметить, что наиболее заметное различие в двух группах приходится на русский язык и литературное чтение.

В ходе исследования мы использовали субтесты для изучения невербального интеллекта школьников [1]. Обработанные результаты покажем в таблице 1.

Таблица 1

Результаты изучения невербального интеллекта

№ субтеста	ГСА	ЭГ
7	15,1	14,6
8	30,6	34,2
10	28,8	28,3
11	72,3	70,2
12	16,4	15,7

Таким образом, мы видим, что средние результаты в ГСА по большинству субтестов несколько выше, чем в ЭГ. Однако, результаты по двум субтестам: «Недостающие детали» и «Последовательные картинки» показал у детей с речевыми нарушениями данные сравнимые с результатами контрольной группы. По-видимому, у детей с ТНР хорошо развита способность выделять существенные признаки предмета устанавливая последовательность событий на основе анализа картинного материала.

Опишем некоторым трудности детей ЭГ. В субтесте «Складывание фигур» наибольшее затруднение вызвало складывание картинки «Лицо человека» в связи с большим количеством деталей. Субтест «Кодирование» не вызвал трудностей. Различие в результатах детей ГСА и ЭГ было в продолжительности выполнения задания, что

повлияло на оценку результата. В субтесте «Лабиринты» большая часть испытуемых имела трудности в непрерывном выполнении данного задания (наблюдались отрывы карандаша от бумаги, ошибки в прохождении лабиринта). По результатам количественной оценки в ГСА и ЭГ у исследуемых детей получились следующие средние результаты по пяти субтестам.

По результатам полученных в ходе исследования данных, мы можем сделать заключение о том, что необходимо использовать сильные стороны ребенка, в том числе и состояние его невербального интеллекта, для проведения коррекционной работы по преодолению нарушений письма и чтения. Комплексный подход к изучению психического развития ребенка и грамотно организованная логопедическая помощь детям с ТНР будут способствовать преодолению речевого нарушения.

Список литературы

1. *Киселева Н.Ю.* Структурно-динамические характеристики интеллектуального развития учащихся с несформированностью читательской деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2011. - №132. – С. 281-286.
2. *Киселева Н.Ю.* Когнитивно-коммуникативные нарушения в структуре дислексии учащихся общеобразовательной школы // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2011. - №4(18). – С. 86-93.
3. *Корнев А.Н.* Нарушение чтения и письма у детей. – СПб.: ИД МиМ, 1997.
4. *Лалаева Р.И.* Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
5. *Русецкая М.Н.* Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования: Автореф. дис. д-ра пед. наук. – М., 2009. – 44 с.
6. Тест Векслера [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://psylab.info/> (дата обращения: 01.05.2022).

СМИ КАК ФАКТОР, НЕГАТИВНО ВЛИЯЮЩИЙ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ПОДРОСТКОВ

Корепина Юлия Николаевна

студентка 2 курса

ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»

г. Волгоград

Аннотация. В статье рассматривается проблема негативного влияния средств массовой информации на социализацию подростков. Рассмотрены подростки как объект социализации, их подростковый период с выделением причин и особенностей. Охарактеризована социализация, как социально-педагогическое явление. Рассмотрено средство массовой информации как фактор, негативно влияющий на социализацию подростков.

Ключевые слова: средства массовой информации, социализация, подросток, факторы социализации, подростковый период.

Средства массовой информации являются неотъемлемой частью жизни общества. Средства массовой информации на современном этапе развития общества занимают особое место, потому что мы уже не можем представить жизнь без них. Средства

массовой информации оказывают на общество сильное влияние, которое заключается в том, что формируются новое общество с другими нравственными нормами, духовными ценностями и с иным сознанием.

На подрастающее поколение средства массовой информации оказывают наибольшее влияние, потому что подростки находятся на стадии становления и поиска собственного «Я». Стоит отметить, что средства массовой информации в первую очередь влияют на социализацию подростков, потому что в силу особенностей своего возраста подростки начинают активно пользоваться информацией, не зная, что информация может играть как положительную, так и отрицательную роль в их социализации. Положительная роль средств массовой информации в социализации подростка заключается в том, что они просвещают и информируют. Отрицательная роль средств массовой информации состоит в том, что они перенасыщены актами жестокости и нет контроля над ними, а в следствие подростки выражают различные формы деструктивного поведения. Средства массовой информации как фактор влияют на социализацию подростков как положительно, так и отрицательно.

Проблема негативного влияния средств массовой информации на социализацию подростков остается актуальна на сегодняшний день, потому что пагубно сказывается на формировании личности подростка. Но для того, чтобы не было такого влияния нужно приложить усилия не только государству, но и родителям и педагогам. Совместные усилия помогут сформировать у подростков правильное представление о средствах массовой информации.

Проблему негативного влияния средств массовой информации рассмотрели в своих исследованиях М.Г. Богатырева, А.В. Гриценко.

Несмотря на имеющиеся исследования, существует необходимость дальнейшего изучения данной проблемы, поскольку, с одной стороны, средства массовой информации способствуют информированности, свободной дискуссии по «острым проблемам», с другой стороны, средства массовой информации нередко злоупотребляют демонстрацией насилия, культивируют агрессию, безнаказанность, неуважение к культурным и человеческим ценностям.

Объектом исследования выступает феномен средств массовой информации в среде подростков, а предметом – негативное влияние средств массовой информации на социализацию подростков.

Цель исследования: изучить средства массовой информации как фактор, негативно влияющий на социализацию подростков.

Задачи исследования предполагают изучение подростков как объекта социализации; рассмотрение социализации, как социально-педагогического явления; определение средств массовой информации как фактора, негативно влияющего на социализацию подростков.

Методы исследования: теоретические – анализ научной литературы по проблеме исследования, обобщение, систематизация.

Охарактеризуем основные понятия, отражающие подростковый период, поскольку диапазон возраста подростка достаточно широк.

Подросток – это человек в переходном от детства к юности возрасте. Подростковый возраст подразделяют собственно подростковый и раннюю юность.

По возрастной периодизации Э.Б. Эльконина, подростковый возраст – период от 11 до 17 лет [2, с. 125]. Подростковый возраст является переходным возрастом, который протекает очень бурно и становится кризисным периодом у подростков. Подростки на данном периоде стремятся к самостоятельности и независимости во всем, тем самым формируется собственное «Я». В свою очередь кризисный характер в подростковый период проявляется в упрямстве и негативе во взаимоотношениях с взрослыми.

В основе кризисного периода лежат три группы причин:

- физиологические;
- психологические;
- социально-психологические.

Физиологические причины связаны с бурным ростом организма и половым созреванием подростков. Психологические причины связаны со становлением нравственности, а в свою очередь социально-психологические причины связаны с усвоением социума.

По мнению В.В. Ковалева, А.Е. Личко, А.В. Матюхиной, Л.С. Выготского, подростковый период характеризуется такими психологическими особенностями, как:

- возникновение чувства взрослости и реакция эмансипации;
- реакция группирования со сверстниками;
- возникновение интереса к противоположному полу;
- развитие самосознания.

Исходя из вышесказанного, можно сказать о том, что у подростка происходят сильные изменения во всем организме. Подросток – это человек в возрасте от 11 до 17 лет, который стремится найти собственное «Я». Проходя подростковый период, сталкивается с физиологическими, психологическими и социально-психологическими проблемами.

На протяжении всей жизни происходит процесс социализации, но наиболее интенсивно в подростковом возрасте. Социализация – процесс становления личности, усвоение ею социальных норм и культурных ценностей в течение всей жизни, позволяющий ей функционировать в данном обществе. В работах И.С. Кона представлены философские, социологические, социально-психологические, этнографические и педагогические аспекты социализации.

И.С. Кон определил подходы в изучении социализации:

- объектный, определяющий какой тип человека стремится сформировать конкретное общество;
- субъектный, определяющий как сам человек проявляет свою активность в процессе социализации, как и насколько она удовлетворяется и стимулируется обществом;
- экологический, характеризующий объективные факторы и обстоятельства, влияющие на социализацию;
- процессуальный, показывающий каким путями и способами осуществляется социализация;
- институциональный, выявляющий какие институты и группы осуществляют социализацию человека [1, с. 35].

Процесс социализации осуществляется на трех уровнях:

- биологический;
- психолого-педагогический;
- социальный.

Процесс социализации состоит из нескольких стадий. Существуют различные подходы к характеристике стадий социализации. Г.М. Андреева выделяет дотрудовую, трудовую и посттрудовую стадии. А.В. Петровский выделяет фазы адаптации, индивидуализации и интеграции.

На каждой стадии социализации на человека влияют различные факторы. А.В. Мудрик выделил следующие факторы: мегафакторы (космос, планета, мир), макрофакторы, влияют на людей в рамках страны (страна, государство, общество, этнос), мезофакторы влияют на социализацию больших групп людей (тип поселения,

субкультура, СМК, регион), микрофакторы оказывают непосредственное влияние на человека (семья, воспитательно-образовательные учреждения, группы сверстников, общественные, религиозные организации) [3, с. 17].

Социализация является социально-педагогическим явлением, потому что это двусторонний процесс. С одной стороны, индивид усваивает социальный опыт путем вхождения в социальную среду, с другой – он активно воспроизводит систему социальных связей, преобразуя и социальную среду, и себя самого.

На сегодняшний день выделяют один из главных факторов, который влияет на социализацию подростков. Данным фактором является средство массовой информации, который относят к мезофакторам социализации.

По Закону Российской Федерации «О средствах массовой информации» от 27.12.1991 №2124-1 (ред. от 01.07.2021) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.03.2022), под средством массовой информации понимается периодическое печатное издание, сетевое издание, телеканал, радиоканал, телепрограмма, радиопрограмма, видеопрограмма, кинохроникальная программа, иная форма периодического распространения массовой информации под постоянным наименованием (названием) [4].

Выделяют функции средств массовой информации в процессе социализации:

- информационная;
- просветительская;
- нормативная;
- рекреативная;
- релаксационная.

Средства массовой информации, выполняя данные функции, могут положительно и отрицательно влиять на процесс социализации. Стоит отметить, что на процесс социализации именно подростка в наибольшей степени будут влиять.

По мнению В.Б. Кашкина к негативным последствиям влияния средств массовой информации можно отнести: формирование у подростков потребности в немедленном удовлетворении собственных желаний и потребностей, ослабление навыков чтения и снижение творческого потенциала.

Стоит отметить, что средства массовой информации перенасыщены актами насилия, агрессии и полного контроля над информацией нет. Негативное влияние средств массовой информации как фактора социализации на подростка оказывается сильным.

Таким образом, средства массовой информации – это фактор социализации, который может влиять очень негативно на подростка, который в силу возраста не понимает, какая информация может отрицательно сказаться на нем. Поэтому на сегодняшний день проблема негативного влияния средств массовой информации на социализацию подростков остается актуальной. Данную проблему можно решить лишь совместными усилиями государства, родителей и педагогов.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
2. Кагермазова Л.Ц. Возрастная психология: учебник. – М.: Гардарики, 2008. – 159 с.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебное пособие. – М.: Академия, 2002. – 200 с.
4. Федеральный закон «О средствах массовой информации» от 27.12.1991 №2124-1 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://base.garant.ru/10164247/> (дата обращения 05.05.2022).

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Корнева Татьяна Алексеевна

магистрант 1 курса

*ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород»*

Аннотация. В настоящее время трудовой рынок предъявляет все более высокие требования к профессиональным, психофизическим особенностям человека. Обществу необходимы образованные, предприимчивые люди, способные к сотрудничеству, к самостоятельному принятию решения, способные нести ответственность. Приоритетным направлением государственной политики является привлечение молодежи в профессиональную деятельность, повышение престижа профессий, обеспечение высококвалифицированными кадрами. В соответствии с этим, система дополнительного образования ориентирована на создание условий для развития профессиональных качеств личности, на формирование квалифицированного специалиста. В результате чего меняются характер и цели труда: требуется от специалиста высокий профессионализм, ответственность, интенсивность, выносливость, усиливается напряженность. Для подготовки специалистов высокого уровня необходимо уделять внимание организации целенаправленной профориентационной работы среди обучающихся дополнительных образовательных учреждений. Профессиональная ориентация должна быть непрерывным процессом, осуществляться системно, складываться из частей взаимосвязанных этапов.

Ключевые слова: методическое сопровождение, профориентация, профессиональное самоопределение, система дополнительного образования, педагог дополнительного образования.

Система дополнительного образования служит необходимым звеном в воспитании и обучении многогранной личности, в формировании раннего профессионального самоопределения. Дополнительное образование детей (ДОД) усиливает вариативную часть общего образования, оказывает помощь в профессиональном самоопределении, способствуя реализации полученных на базовом компоненте знаний, умений и навыков. Система дополнительного образования является площадкой для эффективного обучения: обучающийся самостоятельно организует свою образовательную деятельность, а педагог выполняет функцию наставника, консультанта по возникающим вопросам, стимулируя обучающегося к результативной самостоятельной деятельности. В данный момент возникает потребность в квалифицированной педагогической поддержке обучающегося. Для решения данной задачи организуется методическое сопровождение профессионального самоопределения обучающегося, которое обеспечивает высокое качество учебно-воспитательной, профориентационной деятельности в системе дополнительного образования.

Методическое сопровождение обучающихся в системе дополнительного образования реализуется по направлениям, представленным на рисунке 1.



Рисунок 1. – Направления методического сопровождения обучающихся в системе ДОД

Педагог дополнительного образования способствует формированию всесторонне развитого подрастающего поколения, готового к профессиональной деятельности. Преподаватель оказывает помощь обучающимся дополнительного образования в осознании своих склонностей, способностей, направляет развитие профессиональных интересов обучающихся, в зависимости от педагогической ситуации, подбирает комплекс педагогических средств, методов воздействия на личность, для достижения цели профориентационной работы, реализации задач по подготовке обучающихся к осознанному выбору профессии.

В системе дополнительного образования процесс профессионального определения обучающихся включает в себя такие составляющие, как:

1. Целевая составляющая: заключается в мысленном понимании преподавателями и принятии обучающимися цели и задач профессиональной ориентации на определенном этапе профессионального самоопределения. Структура целевой составляющей в системе дополнительного образования включает в себя три основных этапа, представленных на рисунке 2.

2. Активизирующая составляющая: заключается в положительном отношении обучающегося к определению профессиональной направленности, осознание ценности и важности профессии. На основе этого педагог дополнительного образования реализует комплекс мер для процесса активизации профессионального определения обучающихся.



Рисунок 2. – Этапы профессионального самоопределения обучающихся в системе дополнительного образования целевой составляющей

3. Информационно-когнитивная составляющая: определяется целесообразно программе системы дополнительного образования на каждом этапе профориентации (рисунок 3).



Рисунок 3. – Составляющие информационного компонента

Программа занятий планируется с учетом тематики дополнительной общеобразовательной программы, уровня подготовки обучающихся, их интересов и склонностей.

4. Деятельностная или практикоориентированная составляющая: предполагает формирование у обучающихся специальных знаний, умений и навыков, в узкоспециализированной области; реализацию профессиональных проб определенного профиля творческого объединения, с учетом подготовки педагога и полным материально-техническим оснащением учреждения дополнительного образования.

5. Творческая составляющая: предполагает изучение определенных составляющих творческой деятельности в результате выполнения практических заданий обучающимися.

6. Диагностическая или контрольная составляющая: предполагает своевременный контроль обучающихся во время выполнения поставленных задач со стороны преподавателя и самоконтроль обучающегося за точностью, правильностью, динамикой выполнения учебных задач. Педагог дополнительного образования осуществляет контроль за деятельностью обучающихся с помощью конкретных методических диагностик промежуточных и итоговых результатов. Со стороны обучающегося самоконтроль происходит путем сравнения полученных результатов тестов, устных заданий и практических работ. Данные виды контроля обеспечивают функциональную работу взаимосвязи процесса профориентации в системе дополнительного образования: преподаватель анализирует полученную информацию об интересах, склонностях обучающегося, их уровня самооценки и степени готовности к осознанному выбору будущей профессии.

Организация методического сопровождения обучающихся в системе дополнительного образования представляет собой научно-обоснованную систему взаимодействующих элементов, которые способствуют профессиональному самоопределению личности с наибольшей пользой как для себя, так и для общества в целом. Применение в профессиональной деятельности своих способностей, склонностей, быть конкурентоспособным и свободно ориентироваться на рынке труда является важным фактором при выборе профессиональной деятельности. Методическое

сопровождение по организации профессионального определения обучающихся заключается в выявлении и обмене лучшим передовым опытом, формировании взаимодействия между специалистами разных регионов, позволяющее организовать эффективное взаимодействие между субъектами, реализовать совместные проекты сферы профессионального самоопределения для обучающихся системы дополнительного образования.

Для наиболее эффективной организации методического сопровождения обучающихся привлекают организации, предприятия, которые предоставляют образовательную деятельность, включая материальное, техническое, учебно-методическое, информационное, и другие виды обеспечения образовательной деятельности.

Таким образом, компоненты организации методического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся служат основой для совершенствования учебно-воспитательного процесса в системе дополнительного образования.

Список литературы

1. *Голубева О.В.* Принципы организации самостоятельной работы обучающихся / О.В. Голубева, А.И., Торопова, А.Е. Булганина // Педагогические технологии в современном образовательном процессе в условиях реализации ФГОС. – 2020.
2. *Чайкина Ж.В.* Личностный подход как фактор успешной профессиональной ориентации детей в системе дополнительного образования. Дисс. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2006.
3. *Чайкина Ж.В.* Интеграция общего и дополнительного образования как фактор успешной профессиональной ориентации обучающихся / Ж.В. Чайкина, М.В. Мухина, Д.С. Костылев, О.А. Лукина // Вестник педагогических наук. – 2021. - №1.

ИНТРОСПЕКЦИЯ: ИЗ АНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОСТЬ

Коряковцева Анастасия Александровна

*студентка 1 курса психолого-педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Солдатов Дмитрий Вячеславович

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Аннотация. Статья посвящена вопросу о становлении «интроспекции» как метода познания мира и человека, и развитии «интроспективной» психологии. Предпринята попытка описать этапы становления метода «интроспекции» в качестве одного из важнейших для психологического исследования, проанализировать особенности интроспекции на разных исторических этапах ее развития.

Ключевые слова: интроспекция, интроспективная психология, внутренний опыт, рефлексия, феноменологическое самонаблюдение, самопознание.

Интроспекция подразумевает под собой осознанное, целенаправленное самонаблюдение. То есть человек смотрит внутрь себя самого, исследует, сравнивает, отслеживает изменения, оценивает. Такой подход изучения себя рекомендовали еще древние мудрецы, практикующие медитации, с помощью которых они и «погружались в себя». Чтобы разобраться в своих целях, желаниях, поступках, мыслях, эмоциях, человеку необходимо познать себя, обнаружить и принять свои сильные и слабые стороны, научиться работать с ними. Интроспекция и самопознание очень полезны в изучении человеком самого себя, своей жизни и деятельности. Метод самонаблюдения довольно практичный, так как не нуждается в особых инструментах и условиях. Он имеет большое преимущество перед другими методами, ведь занимаясь изучением себя, человек может понимать себя лучше, чем это делает кто-либо другой, быстро находить ответы внутри себя при минимальных усилиях и средствах.

Вместе с большими преимуществами у интроспекции имеются также некоторые недостатки, основной из которых – абсолютная субъективность получаемого знания, и практически невозможность его объективизации, даже проверки. Методологический примитивизм интроспекции как метода научного психологического исследования заключается в том, что в ней объект и субъект исследования слиты воедино и нерасчленимы: субъект пытается познать объект под названием «Я». Ограниченность интроспекции в том, что изучению доступны лишь некоторые, пусть и весьма глубокие, интимные, но воспринимаемые, осознаваемые, отражаемые субъектом психические свойства и качества. При этом «рефлексирующий субъект» не может выйти за рамки своего восприятия, посмотреть на себя «со стороны», проанализировать «бессознательное» (по З. Фрейду) или «неосознаваемое» (по Ю.Б. Гиппенрейтер), сравнить собственные переживания с переживаниями других.

В настоящее время интроспекция используется гуманистической и трансперсональной психологией, а также гештальтпсихологией. Интерес к внутреннему миру человека, а также к поиску начал человеческой жизни, тайнам его сознания и более точному пониманию других людей – все это было еще во времена Античности. Метод самопознания тесно входит в нашу жизнь на протяжении многих веков (примерно 500 гг. до н.э. и до наших дней). Открытия в различных областях науки оказали влияние на становление интроспективной психологии.

Интроспекция (лат. – смотрю внутрь) – метод познания субъектом собственного сознания, который заключается в «непосредственном» восприятии его феноменов и закономерностей. Этот метод в современных реалиях кажется простым и очевидным, но и к нему человечество приходило постепенно, шаг за шагом формулируя такие понятия, как самоанализ, рефлексия, самопознание, изучение внутреннего «Я» (по Дж. Локку, В. Вундту и Э. Титченеру).

Первые упоминания о стремлении познать самого себя можно обнаружить в Античной философии. Изречение «познай самого себя» было написано на Храме Аполлона в Дельфах (IV в. до н.э.) ее автором традиционно считался спартаец Хилон. Согласно преданию, упоминаемому Аристотелем, Сократ в юности побывал в Дельфах [3]. Его взволновала и обуяла побуждающая к действию надпись «Познай самого себя». Это изречение предопределило основное направление его философских поисков истины. Сократ (470-400 гг. до н.э.) воспринял это изречение как призыв к познанию в целом, к выяснению смысла, роли и границ человеческого познания в соотношении с божественной мудростью. Речь шла не о частных случаях, а о принципе познания человеком себя и своего места в мире [4].

В дальнейшем, именно Сократ сделал установку на самопознание основной частью своего учения и руководящим принципом всей своей философии, и потому высказывание известное и до и после Сократа закрепилось именно за ним [9].

Цицерон (106-43 гг. до н.э.) довольно точно отметил, что Сократ спустил философию с небес на землю [7, с. 7]. Выяснение роли, границ, способностей, возможностей человеческого познания, стало для Сократа основной целью. Изучение внутреннего опыта в Древней Греции можно проследить в сочинении древнегреческого афинского философа Платона (427-347 гг. до н.э.), ученика Сократа, имеющем одноименное название – «Федон» («Апология» Сократа 390-380 гг. до н.э.). В пошаговом восстановлении истории формирования интроспекции важно учитывать рассуждения о вопросе знания вне опыта. Со слов Платона Сократ рассуждает об опыте души из других жизней и об опыте чувственного познания мира. Главное здесь, касательно интроспекции то, что в диалоге Сократ говорит про поиск ответа внутри себя, путем постановки перед собой правильного вопроса, необходимое, скорее всего, будет найдено. Герои говорят о «припоминании» – воспоминании о знании, так необходимом, и именно душа знает ответы на поставленные вопросы. Душа понимает, чем вызвана та или иная эмоция, и все ответы на вопросы есть внутри человека. Этой «технологией» пользуются и современные нам психологи-практики, помогая клиентам «заглянуть в себя», чтобы найти ответы на все вопросы [10].

Аристотель (384-322 гг. до н.э.), ученик Платона, обращает внимание на такую способность «психики» (в тот период она обозначалась термином «душа»), как рефлексия, понятие, непосредственно связанное со становлением интроспекции. Философ говорит о том, что разум мыслит сам себя, представляя мышление высшей реальностью, высшим типом активности [3, с. 132].

В свою очередь, Плотин (204-270 гг.) задается вопросом способно ли мышление мыслить само себя и приходит к тому, что душа мыслит через иное, а ум мыслит именно сам себя, и ищет ответы на вопросы «кто он? Что?». Таким образом, душа исходит из природы и изучает внешние факторы, а разум исходит от природы, но изучает внутренние факторы, мысли и чувства. В философии Плотина самопознание было методом построения метафизики; разделив в душе ощущение и рассудок, он считал самопознание способностью лишь второго: только ум может мыслить тождество самого себя и мыслимого, ибо здесь едины мысль и мысль о мысли, т. к. мыслимое есть живая и мыслящая активность, т. е. сама активная мысль. Самопознание есть единственная функция ума, рефлексия связана с самосозерцанием софийной мудрости, с переносом объекта внутрь субъекта, и созерцанием его как чего-то единого, в таком случае процесс созерцания аналогичен процессу самосозерцания.

В этот период в философии впервые появляются не просто рассуждения о возможности самонаблюдения и необходимости самопознания, но и философское обоснование «интроспекции» как процесса. Только погрузившись внутрь собственной души, человек может слиться воедино и с объектом созерцания, и с «приблизившимся в тиши божеством», его душа становится «самодушой», а ум – «самоумом», который порождает из недр собственного духа и внешние предметы [11].

Следующие шаги к становлению метода интроспекции совершает Августин Аврелий Иппонийский (354-430 гг.), известен так же под именем Блаженный Августин. В религиозных рассуждениях он обращается к своему прошлому, описывая и анализируя свои чувства и переживания, чтобы найти ответы в настоящем, вновь достичь гармонии с собой, лучше понять себя таким, каким был и каким стал. В «Исповеди» Августин рассуждает о том, как легко выбрать путь полный веселья, вакханалии и воровства. Но приходит к выводу, что в результате такой жизни, человек утратит гармонию с собой и истиной, которой для него является Бог. Августин на примерах из истории своей жизни стремится научить читателя вовремя задуматься о поступках, проанализировать их и выявить их влияние на внутренний мир. Именно тут мы впервые наблюдаем самоанализ, являющийся одним из неотъемлемых составляющих метода интроспекции [1].

Уже в середине XIII в. Фома Аквинский (1225-1274 гг.) обращает внимание на то, что человек анализирует не только свои поступки, но и причинно-следственные связи того или иного действия. Делает выводы о том, как влияет опыт внутренний на внешний. Аквинский рассуждает о поиске истины путем самоанализа [2]. Все выводы, приводящие к самопознанию, в античности происходили через изучение божественного начала и свойства души. Но в эпоху Возрождения произошло обращение к физическим началам, поиск уже психики, а не души, появление сознания и мышления, как возможностей природы, а не божественного дара. Эти новые знания и открытия повлияли и на изучение внутреннего мира человека.

Сознание, по Р. Декарту (1596-1650 гг.), является началом всех начал в философии и науке. Декарт полагал, что следует все подвергать сомнению – естественное и сверхъестественное. Мышление – единственное свойство души, постольку она мыслит всегда, всегда знает о своем психическом содержании; бессознательной психики не существует [5]. Позже это «внутреннее зрение» стали называть «интроспекцией» (видением внутри психических объектов-образов, умственных действий, волевых актов и др.), а декартову концепцию сознания – интроспективной. Впрочем, как и представления о душе, претерпевшие множество перемен, понятие о сознании, также меняло свой облик.

Совершенствуется понятие интроспекции и во взглядах Дж. Локка (1632-1704 гг.), часто именно ему приписывается роль идеолога данного метода. Он считал, что существует два источника наших знаний: объекты внешнего мира и деятельность собственного ума. На объекты внешнего мира мы направляем свои внешние чувства и в результате получаем впечатления (или идеи) о внешних вещах. Деятельность нашего ума, к которой Д. Локк причислял мышление, сомнение, веру, рассуждения, познание, желания, познается с помощью особого, внутреннего, чувства – рефлексии. Рефлексия, по Д. Локку, – это тоже «наблюдение», но такое, которое осуществляет «ум», изучающий собственную деятельность. Английский философ отмечает, что рефлексия требует особого внимания к деятельности собственной души, а также предполагает зрелость психики субъекта. Дети практически не способны к рефлексии, ведь все их внимание сконцентрировано на изучении внешнего мира. Она может не развиться и у взрослого, если он не склонен к самоанализу и не считает необходимым концентрировать внимание на изучении себя самого [8].

В сфере данных сознания нет уже разницы между реальным и кажущимся, в методе интроспекции стирается всякое понятие объективности. Интроспекция, которую предпринял Д. Юм (1711-1776 гг.), привела его к выводу о недостатках этого метода изучения психики и сознания. Сознание, понятое само по себе, являет себя бессодержательным, а радикальный анализ демонстрирует пределы разума [12].

У. Джемс (1842-1910 гг.) пишет, что в познании в основном и всегда стоит полагаться на интроспективное наблюдение. Интроспекция по У. Джемсу – смотрение в собственную душу и отчет об открытиях, произошедших во время «погружения в себя» [6]. У. Джемс исходит из предпосылки существования независимого от сознания материального мира, однако, не предполагает, будто внутренний мир представляет собой «дубликат» внешнего мира в нашем сознании. Многие данные и представления, которыми оперировал У. Джемс около ста лет назад, естественно, устарели, но сохраняется их значение как исторически важного образца научного стиля, манеры работы с психологическим материалом, во всяком случае на этапе первоначального изучения.

Каждый объект вызывает у разных людей индивидуальные ощущения. Не ощущения тождественны, а объект, который мы воспринимаем. Мы верим в реальности, независимо от того, являются они субъективными или объективными, впоследствии они

все чаще предстают перед нашим сознанием. Для нас важно убедиться в равноценности вещей, поэтому всякие чувства и ощущения, способные уверить в этом, также кажутся нам таковыми [4].

Состояния нашего ума всегда уникальны. Отдельные мысли об одном и том же предмете не тождественны, несмотря на их сходства. Из этого У. Джемс приходит к выводу, что интроспекцию необходимо провести через все исследования, считая этот психологический метод единственным правильным [6].

Таким образом, интроспекция формировалась на протяжении многих веков, именно как метод изучения самого себя, поиск ответов и анализ своих поступков. Но если каждый из философов, чье имя находится в данной статье косвенно или напрямую повлиял на историю интроспективной психологии, стоит ли говорить об отсутствии множества данных на эту тему в учебниках? Конечно, нам известны Дж. Локк, В. Вундт и Э. Титченер из-за проводимых ими экспериментов, но в каждом эксперименте можно найти интроспекцию. В интерпретации их результатов важное место имеют как физиологические, так и психологические способы объяснения полученных фактов. Эмоциональные переживания и внутренний опыт испытуемые описывают, основываясь на индивидуальности восприятия.

Следовательно, каждый эксперимент проводится при использовании метода интроспекции. В этом смысле интроспекция часто является одним из структурных элементов «экспериментальной психологии» и по сей день имплицитно представлена в диагностических технологиях (опросниках, проективных тестах, интервью) и в техниках психологической работы (рефлексия в группах «личностного роста», коммуникативных тренингах и пр.). Интроспективная психология может быть осмыслена не только как этап в становлении психологии, не только как предпосылка перехода к «объективным методам исследования», но в качестве значительной части современной психологии как в методологическом, так и в методическом и технологическом отношении; ведь интроспекция выступает инструментом в практической психологии.

Таким образом, мы видим, что «самонаблюдение», по-разному понимаемое в разные времена, пришло из античности, медленно, но верно, обретая знакомую форму метода «интроспекции», выступало практически единственным специфически психологическим методом изучения «движений человеческой души» в Средние века и в Новое время, но не теряет актуальности и в современной психологии.

Список литературы

1. *Августин А.* Исповедь. – М.: Дарь, 2013. – 560 с.
2. *Аквинский Ф.* Дискуссионные вопросы о душе. – М.: Институт св. Фомы, 2017. – 408 с.
3. *Аристотель.* Метафизика. – М.: Эксмо, 2017. – 448 с.
4. *Гуревич П.С.* Философия человека. – М.: ИФРАН, 2001. – 221 с.
5. *Декарт Р.* Размышления о первой философии, в коих доказывается существование Бога и различие между человеческой душой и телом. – М.: Мысль, 1994. – 633 с.
6. *Джемс У.* Психология. – СПб.: Издание К.Л. Риккера, 1905. – 448 с.
7. *Кессиди Ф.Х.* Сократ. – М.: Мысль, 1988. – 220 с.
8. *Локк Дж.* Опыт о человеческом разумении. – М.: Мысль, 1985. – 621 с.
9. *Нерсесянц В.С.* Сократ. – М.: Наука, 1977. – 192 с.
10. *Платон.* Диалоги. Апология Сократа. – М.: Издательство АСТ, 2020. – 352 с.
11. *Плотин.* Эннеады. – Киев: «УЦИММ-ПРЕСС», 1996. – 764 с.
12. *Юм Д.* Сочинения в двух томах. – М.: Мысль, 1996. – 224 с.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ У ПОДРОСТКОВ ПОЗИЦИИ НЕТЕРПИМОСТИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Кудинова Елена Викторовна

аспирантка 3 курса

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

г. Ставрополь

Бобрышов Сергей Викторович

доктор педагогических наук, профессор,

профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

г. Ставрополь

Аннотация. В статье рассматриваются факторы, влияющие на формирование у подростков позиции нетерпимости к девиантному поведению. Выявлены и описаны социально-педагогические факторы (уровень учебно-воспитательной работы, семья, взаимодействие семьи и образовательных учреждений, создание воспитательной, социализирующей среды, координация деятельности семьи и школы с внешкольными детскими образовательными и спортивными учреждениями), учет которых позволит предупредить отклонения в поведении подростков.

Ключевые слова: профилактика, факторы, воспитательная среда, девиантное поведение, подросток.

Среди большого количества факторов формирования у подростков позиции нетерпимости к девиантному поведению нельзя не заметить образование, которое является основным. Оно может оказывать положительное воздействие на процесс воспитания личности, на становление ценностей данной личности, духовного, нравственного, культурного и правового сознания личности [3]. Если рассматривать формирование проблематики, которая связана с процессом воспитания личности, то вопросы, связанные с потенциалом образования в виде фактора профилактического характера, который является предупреждающим и преодолевающим появление отрицательных качеств личности, а также методов возникновения негативных норм морали поведения, а также отношений, которые находятся в базе всевозможных антиобщественных поведенческих реакций и поступков, которые реализуются со стороны подростков, изучены в недостаточной мере. Большое количество практиков и ученых полагают, что процесс учета факторов формирования у подростков позиции нетерпимости к девиантному поведению обладает особенной значимостью на различных уровнях профилактики негативного поведения среди подростков. А именно:

1. Во время ранней профилактики, когда подростки находятся в криминальной среде, а поведение, которого они придерживаются не воздействует на нормы, которые приняты среди общества.

2. Во время предпреступной стадии. На подростка воздействует криминогенная среда, а также личность проходит процесс деморализации. Однако, поступки подростков на этом этапе не являются преступлением.

3. Когда наступает период демонстрации реакции на различные преступления и проступки, которые совершаются подростками.

Однако, А.И. Долгова придерживается мнения о том, что должны быть решены три вопроса процесса формирования у подростков позиции нетерпимости к девиантному поведению: оздоровление среды, коррекция личности, оптимизация взаимодействия личности и среды [3].

Данные положения также нашли своё отражения в трудах Ю.Т. Пилипейченко. Он смог доказать, что степень учебно-воспитательной деятельности, которая осуществляется в различных организациях, которые предоставляют образовательные услуги, – это главное условие, которое воздействует на процесс формирования нормативного поведения среди подростков. Результативность данной деятельности среди образовательных учреждений возможно определить уровнем имеющихся знаний в области нравственности, права и морали, которые являются основой для того, чтобы подростки придерживались поведения, которое принято в современном обществе.

Партнером в обществе для учреждения, которое предоставляет образовательные услуги по формированию у подростков позиции нетерпимости к девиантному поведению также считается семья. Исследование большого количества работ, которые были посвящены увеличению уровня качества воспитательной и образовательной деятельности, которая осуществляется семьей и школой описаны в большом количестве психологической, педагогической, а также педагогической литературы.

К примеру, в трудах Б.Т. Лихачева, М.Д. Давудова, А.С. Макаренко говорится о том, что семья, а также отношения, которые существуют внутри данной семьи – это самая лучшая среда для процесса социализации подростков. Однако, это можно достигнуть в случае, если в семье отношения базируются на взаимном доверии и понимании. Семья является фактором социализации личности. Она гарантирует то, что её члены получают физическую, экономическую, а также социальную безопасность. Кроме того, они предоставляют условия для социализации личности.

Чтобы гарантировать то, что воспитательно-профилактическая деятельность, которая осуществляется образовательным учреждением и семьей будет достаточно эффективной, нужно увеличивать уровень ответственности семьи в процессе воспитания детей, которая будет взаимосвязана с тем, что родители будут получать главные компетенции по вопросам, которые связаны с психологическими особенностями детей, видах поведения детей в той или иной социальной среде, а также степень предрасположенности их ребенка к девиантному поведению.

Учитывая большое количество социальных институтов, которые дают возможность достаточно результативно организовывать деятельность с подростков, к наиболее популярным стоит отнести различные спортивные организации, и организации, которые занимаются патриотическим и военно-патриотическим воспитанием подростков [1; 2].

Необходимо заметить, что в рамках данного исследования происходило педагогическое обучение родителей, а также происходило становление их позиции по поводу подростков, которые придерживаются девиантного поведения, а именно – позиции понимания, заботы, разделение проблем ребенка, его точки зрения, мыслей.

Стратегия развития воспитания молодежи, которая включает в себя планы вплоть до 2025 года, содержит информация о том, что главная цель всего социума – это воспитание творческой, нравственной, культурной молодежи, которая впоследствии станет достаточно зрелой личностью. Этого можно достигнуть лишь в случае, если будут сформированы определенные педагогические и социальные условия. Поэтому Л.И. Мищик придерживается точки зрения о том, что реализовать воспитание, которое будет достаточно результативным попросту нельзя, если не будет иметься педагогических и социальных условий, которые необходимо сформировать, либо которые уже имеются. Он также полагает, что в первую очередь, должна поддерживаться

гуманная позиция педагога, которой он придерживается в процессе воспитания. Кроме того, необходимо сформировать социальные и педагогические комплексы, а также условия для того, чтобы развивался творческий потенциал подростков [8]. В процессе данного исследования гуманную позицию удалось придерживаться благодаря педагогическому просвещению и образованию, а также различным тренингам и диалогам, которые были посвящены проблемам подростков. На основании этого находились возможности для предоставления помощи подросткам, которые придерживались девиантного поведения.

Ещё один фактор, который поможет осуществить профилактику девиантного поведения – это воспитательная среда, которая будет поддерживаться в спортивно-оздоровительном клубе. В данном клубе на основании науки выявлены и предоставлены обоснование новым возможностям, которые можно использовать в процессе профилактики девиантного поведения.

Помимо всего прочего, оздоровительный клуб – это среда, в рамках которой подросток проходит процесс социализации. Данный клуб также является средой, в которой он может реализовать собственные интересы, удовлетворить потребности и набраться как спортивного, так и социального опыта. Кроме того, данный клуб включает в себя разнообразные типы деятельности.

В случае формирования в нем некоторых условий, он может гарантировать проведение профилактики девиантного поведения, в связи с тем, что в рамках осуществления деятельности подростки осуществляют различные коммуникации, имеют мотивы, которые заставляют их общаться, а также влияющих на положительное поведение подростка. Кроме семейных и образовательных факторов, также нельзя не заметить особенный тип деятельности, цель которого является проанализировать личность подростков, а также предоставить ему поддержку и помощь благодаря тому, что он будет принимать активное участие в спортивной, познавательной, трудовой и полезной для общества деятельности, которая будет удовлетворять запросы, которые имеются у личности, а также предупреждать негативное поведение подростка.

Процесс поиска партнеров, чтобы осуществлять профилактику девиантного поведения подростков за пределами образовательного учреждения объясняется тем, что сократилось внимание со стороны государства к тем вопросам, которые связаны с досуговой, внеучебной, а также воспитательной деятельностью среди подростков. Это также повлияло на то, что сократился уровень качества учебного и воспитательного процесса в школьном учреждении. Данных точек зрения также придерживались ученые: И.Я. Сафонова, М.П. Стурова, Г.С. Тагирова.

Высокую степень результативности профилактической работы можно гарантировать лишь тогда, когда воспитательная деятельность в образовательных организациях усиливается деятельностью юношеских, а также детских организаций. Эти задачи гарантируют то, что будут развиваться различные способности, а также удовлетворены имеющиеся у подростков потребностями. При данных организациях происходит формирование подростковых сообществ, в рамках которых подростки получают опыт самоуправления, а также взаимодействия в обществе. О данных организациях и о их роли в процессе воспитания подростков писали Г.Н. Филонова, А.И. Чучаев, а также В.В. Шпалинский.

В некоторых исследованиях анализировалось то, какую роль играет самоуправление подростков в процессе становления личности, которая была бы активной и инициативной с положительным поведением общества. Это даёт возможность отметить, что необходимо найти наиболее подходящие условия для организации работы спортивных и оздоровительных клубов, которые являются воспитательной средой, в рамках которой происходит профилактика девиантного

поведения среди подростков. Л.И. Мищик полагает, что творческая деятельность подростков – это фактор, который оказывает профилактическое воздействие на их девиантное поведение [8].

На текущем этапе развития общества нашего государства, проблематика, которая связана с профилактической и воспитательной деятельностью подростков в образовательных, культурных, досуговых, оздоровительных, развлекательных и спортивных организациях нуждается в том, что необходимо полностью пересмотреть инструменты профилактической деятельности, а также её содержания. Также это касается процесса подготовки юристов и педагогов, а также родителей для того, чтобы были достигнуты задачи и цели этой деятельности. Это необходимо в связи с тем, что лишь координация действий и консолидация усилий педагогов, работников службы правоохранения, тренеров и также родителей даст возможность довольно успешно бороться со всякими отрицательными факторами, которые оказывают негативное влияние на сознание подростков, которое не сформировано окончательно. Необходимо при профессиональной подготовке различных педагогов использовать абсолютное новое содержание материала, а также сформировать различные курсы. К примеру: «Правовое сознание подростков», Основы психологии подростка с девиантным поведением» «Предупреждение правонарушений среди подростков» и так далее. Все эти курсы формируют общую содержательную среду, которая демонстрирует всевозможные грани правового и нравственного аспекта, который и создаёт для всех субъектов воспитательной среды нравственное и правовое сознание.

Исследование большого количества специальной, а также научной и методической литературы дало возможность отметить, что профилактика девиантного поведения, которое наблюдается среди подростков гарантирует высокий уровень результативности в процессе правового и нравственного воспитания подростков, а также в коррекции их поведения. Однако, этого можно достигнуть в том случае, если будет проведено тщательное исследование тех факторов, которые помогают возникнуть девиантному поведению среди детей. Кроме того, в случае, если будет осуществляться компетентное и профессиональное применение социальных и педагогических факторов, которые направлены на реализацию профилактики отклонений в случае девиантного поведения среди подростков.

Также необходимо заметить, что для реализации деятельности, которая направлена на профилактику антиобщественного поведения среди подростков, которая бы была достаточно результативной, нужно, чтобы в военном [2], физкультурном [6; 7], а также в педагогических высших учреждениях в процессе обучения будущих сотрудников данных сфер был бы сделан акцент на данную проблематику.

Итак, те факторы формирования у подростков позиции нетерпимости к девиантному поведению, которые удалось определить, можно выявить на основании того, в каком состоянии находится социальная и экономическая сфера на текущий момент. Основываясь на анализе большого количества исследований, удалось определить разнообразные стадии – предпреступная, постфактумная, а также профилактикоранняя стадия, которые демонстрируют реакцию на уже совершенное преступное деяние.

К основным аспектам профилактики стоит отнести процесс консолидации различных субъектов профилактической работы, которая направлена на создание правового и нравственного сознания среди подростков. В свою очередь, исследование педагогических и социальных факторов дало возможность определить и положительные факторы, которые определяют процесс профилактики девиантного поведения среди подростков. Степень результативность данных факторов можно определить на основании уровня ответственности субъектов процесса профилактики, степенью

компетенции взрослых субъектов, а также увеличением степени нравственного сознания и получение общественного опыта среди подростков.

Список литературы

1. *Алехин И.А.* Патриотическое воспитание студенческой молодежи в истории России // Миробразования - образование в мире. – 2018. - №3 (47). – С. 22-31.
2. *Алехин И.А.* Дидактическое проектирование инновационных технологий профессиональной подготовки слушателей (курсантов) в военном вузе // Казанская наука. – 2019. - №10. – С. 32-38.
3. *Долгова А.И.* Криминология. – М.: Норма: ИНФРА, 2016. – 368 с.
4. *Сафонова Т.Я.* Жестокое обращение с детьми: сущность, причины, социально-правовая защита / Т.Я. Сафонова, Е.И. Цымбал. – М.: Дом, 1993. – 38 с.
5. *Стурова М.П.* Жестокое обращение с детьми: сущность, причины, социально-правовая защита. – М., 1993. – С. 10.
6. *Лубышева Л.И.* Инновационные технологии в профессиональной подготовке спортивного педагога / Л.И. Лубышева, В.А. Магин // Теория и практика физической культуры. – 2005. – Т. 191. – С. 191.
7. *Магин В.А.* Компетентностная модель специалиста по физической культуре и спорту // Вестник спортивной науки. – 2020. - №1. – С. 43-47.
8. *Мищик Л.И.* Психолого-педагогические проблемы развития личности. – М.: Полиграф, 1994. – С. 192.
9. *Тагирова Г.С.* Психолого-педагогическая коррекционная работа с трудными подростками. Серия: Образование XXI века. – М., 2019. – 128 с.

МНОГОУРОВНЕВАЯ СТРУКТУРА МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КАК ОСНОВАНИЕ РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ»

Кудласевич Анна Юрьевна

*магистрант социально-педагогического факультета
УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»
г. Брест, Республика Беларусь*

Ковалевич Мария Степановна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»
г. Брест, Республика Беларусь*

Аннотация. В статье рассмотрены уровни методологии педагогического исследования. Определены подходы, использование которых целесообразно при проведении исследования по развитию метапредметных компетенций учащихся на уроках истории средствами технологии «перевернутого обучения».

Ключевые слова: методология, педагогический эксперимент, технология «перевернутого обучения».

Практически каждый педагог в своей практике сталкивается с проведением педагогического исследования. Под педагогическим исследованием понимается процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно значимых новых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения и воспитания, теории и истории педагогики, методике организации учебно-воспитательной работы, её содержании, принципах, методах, формах организации [4]. Его проведению предшествует работа с нормативными документами, научной литературой по теме исследования. Немаловажным является изучение методологии педагогического исследования. Реализация программы развития метапредметных компетенций учащихся средствами технологии «перевернутого обучения» на уроках истории является технологическим уровнем исследования. Однако, ему предшествуют долгие этапы теоретических, методологических и иных изысканий. Эти этапы являются реализацией философского, общенаучного, конкретно-научного этапов методологии педагогического исследования. В связи с этим, цель нашего исследования – использовать многоуровневую методологию в процессе исследования технологии «перевернутого обучения» как средства развития метапредметных компетенций учащихся.

Впервые тезис о типах и уровнях методологии был сформулирован В.А. Лекторским и В.С. Швырёвым, дополнен Э.Г. Юдиным. В структуре научных знаний о методологии проведение педагогического исследования систематизировано в четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический.

Философский уровень методологии образуют философские категории, различные философские концепции, подходы: диалектический материализм, экзистенциализм, философская антропология, прагматизм, постструктурализм, постмодернизм и др. Философские концепции, подходы, как основания научных исследований, выполняют следующие основные функции: онтологическую (новая модель реальности, зафиксированная в философских категориях), эвристическую (новый тип объектов, новая категориальная матрица, задающая новую «рамку понимания» сущности объектов, «способ видения» реальности, импульс развития категориального аппарата конкретно-научных дисциплин, новые стратегии исследования), аксиологическую («идеология» исследования, новые культурные идеалы, мировоззренческие установки).

Аксиологическая функция философских источников является одной из приоритетных. Философские концепции задают и аксиологическое поле конкретно-научных исследований, формируют ментальность ученого.

Философский уровень данного педагогического исследования представлен философской антропологией. Учение философской антропологии о человеке понимает его как самоценную творческую и свободную личность. Самым ценным качеством человека является его принципиальная незавершенность. Поэтому педагогическая деятельность – это деятельность «связанная с созданием условий для самоопределения и саморазвития личности» человека – в развитии, в постоянном духовном преобразовании самого себя в самовоспитании [4, с. 25].

Общенаучный уровень методологии составляют социально-гуманитарные научные подходы (субъектный, культурологический, аксиологический, герменевтический и др.) и методы исследования. Социально-гуманитарные подходы задают аксиологическое поле социально-гуманитарных исследований и являются методологическими источниками конструирования педагогических концепций.

В контексте культурологического подхода разработано достаточно много педагогических концепций культурологического типа, например, культурологическая концепция содержания общего среднего образования. Содержание образования рассматривается как педагогически адаптированный социальный опыт, адекватный по структуре человеческой культуре:

- опыт познавательной деятельности (знания: категории, понятия, термины, факты, гипотезы, концепции, законы, теории и др.; знания о способах деятельности, методах научного познания, нормах поведения и социального взаимодействия);
- репродуктивный опыт в форме умений действовать по образцу, алгоритму в стандартной ситуации;
- опыт творческой деятельности (применение знаний и умений в «новой» ситуации; выявление новой проблемы в стандартной ситуации;
- установление целостной структуры объекта; видение новой функции объекта; поиск альтернативных способов решения и самого решения проблемы;
- комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности в новые способы);
- опыт эмоционально-ценностных отношений (опыт ценностного самоопределения, опыт человеческих переживаний, опыт проявления личностной позиции в ситуациях выбора, неопределенности, реальной ответственности, оценки, рефлексии).

В контексте культурологического подхода (Е.В. Бондаревская) разработана культурологическая модель образования, в соответствии с которой образование понимается как культурный процесс, осуществляющийся в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами, направлены на развитие и саморазвитие индивидуальности ребенка, способности к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей [5, с. 60].

Ценностно-смысловыми приоритетами образования культурологического типа являются: отношение к ребенку как субъекту жизни, способному к культурному развитию и самоопределению; отношение к педагогу как посреднику между ребенком и культурой, способного ввести его в мир культуры и оказать поддержку детской личности в ее индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей; отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей их культурного саморазвития; отношение к школе как к целостному культурно-образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы жизни детей и взрослых, где происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры.

Конкретно-научная методология – это система подходов, принципов, методов исследования, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. В педагогической науке – это личностно развивающий (В.В. Сериков), субъектно-деятельностный (В.А. Сластенин), онтопарадигмальный (И.А. Колесникова), экогуманитарный (С.Н. Глазачев), компетентностный (А.В. Хуторской, В.В. Сериков и др.), контекстный (А.А. Вербицкий) и другие подходы. Методология педагогического исследования включает в себя не только «адаптированные» методологические инструменты предыдущих уровней (например, специфика применения системного, культурологического и других подходов или метода моделирования в педагогических исследованиях), но и проблемы, специфические для научно-педагогического познания: проблема соотношения педагогики и психологии, педагогики и философии.

В педагогических исследованиях методологическую функцию выполняют специально-научные теории и концепции, разработанные в области педагогики, психологии, например, культурологическая концепция содержания общего среднего образования.

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [3, с. 29]. С позиций компетентностного

подхода значение знаний не отрицается, однако акцент смещается с объема и широты знаний на сформированные на их основе практические компетенции, т.е. способность (умение) действовать, оперативно применять знания адекватно ситуации. Соответственно меняются и педагогические технологии: они должны быть направлены не только на усвоение готовых знаний, но и на усвоение способов деятельности и способов мышления.

Исследованию компетентного подхода в образовании посвящены работы Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Ю.Г. Татура и др. Обучение при таком подходе – это «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, освоению опыта деятельности, применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации учиться в течение всей жизни» [2, с. 4].

Учитель, а также учебник перестают быть основными и наиболее компетентными источниками знаний. Педагог выступает в роли организатора активной самостоятельной познавательной деятельности учащихся, компетентного консультанта и помощника. Его задача – создать для учащихся предметно-познавательную среду, продемонстрировать процесс и особенности познания определенного предмета.

Под компетентностью в самом общем контексте понимают выраженную способность (доказанную возможность) применять знания и умения, решать и реализовать широкий круг вопросов из профессиональной, социальной и личной сфер (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий). С позиции компетентного подхода для обучающегося важны не только знания и умения, но и способность применять их для решения разнообразных профессиональных и личных задач.

Среди компетенций, развитие которых ставится целью в процессе преподавания истории, являются метапредметные компетенции. В самом общем виде под ними понимаются измеряемые способы действий, умения и навыки, обеспечивающие субъектную позицию обучающегося в ходе его образования в течение всей жизни и способствующие его самореализации в определенной сфере деятельности.

Технологический уровень методологии (уровень методики и техники исследования) отождествляется с системой взаимодействующих друг друга методов педагогического исследования: моделирование, монографический метод, педагогический эксперимент, опытная работа, педагогический консилиум, педагогическое прогнозирование, обобщение педагогического опыта, методы математической статистики. На данном уровне осуществляется методологическая рефлексия, методологическое самоопределение, обоснование и проектирование педагогом-исследователем оснований собственного педагогического исследования [6, с. 8].

Для реализации технологического уровня исследования нами проводится педагогический эксперимент по апробации программы развития метапредметных компетенций учащихся на уроках истории средствами технологии «перевернутого обучения».

Педагогический эксперимент – комплексный эмпирический метод педагогического исследования, сущность которого заключается в управлении педагогическим контекстом (целенаправленном преобразовании), выявлении и ранжировании факторов и условий качества педагогического процесса, определении оптимальных для данной педагогической системы педагогического содержания и методического инструментария.

По результатам диагностики нами было установлено, что 58% испытуемых учащихся имеют уровни низкий или ниже среднего развития метапредметных компетенций. Данные результаты подтвердили актуальность выбранной нами темы исследования. В

настоящее время нами проводится формирующий этап эксперимента, заключающийся в проектировании и апробации программы развития метапредметных компетенций учащихся на уроках истории средствами технологии «перевернутого обучения».

Таким образом, в методологии педагогического исследования выделяют четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический. Основу методологии нашего исследования составили подходы, относящиеся к вышеперечисленным уровням. Среди них можно выделить философскую антропологию (философский уровень исследования); культурологический подход (общенаучный уровень); личностно развивающий, компетентностный подход (конкретно-научный уровень). Технологический уровень исследования представлен педагогическим экспериментом.

Список литературы

1. *Бондаревская Е.В.* Педагогика: личность в педагогических теориях и системах воспитания. – Ростов н/Д.: Учитель, 1999. – 560 с.
2. *Горелов Н.А.* Смена парадигмы образования: вопросы методологии [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smena-paradigmy-obrazovaniya-voprosy-metodologii/viewer> (дата обращения 17.04.2022).
3. *Зеер Е.Ф.* Компетентностный подход к образованию [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-obrazovaniyu> (дата обращения 17.04.2022).
4. *Ковалевич М.С.* Методы педагогического исследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://rep.brsu.by:80/handle/123456789/100> (дата обращения 17.04.2022).
5. *Северин С.Н.* Методология педагогического исследования. – Брест, 2017. – 185 с.
6. *Северин С.Н.* Структура и функции научной рефлексии как системообразующего компонента постнеклассического педагогического исследования // Адукацыя і выхаванне. – 2018. - №5. – С. 58-66.

МОДЕЛЬ ДИАГНОСТИКИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Кузнецова Алена Олеговна

студентка 2 курса магистратуры

факультета психологии и специального образования

ФГБОУ ВО «Самарский социально-педагогический университет»

г. Самара

Терентьева Наталья Петровна

кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии,

специальной педагогики и специальной психологии

ФГБОУ ВО «Самарский социально-педагогический университет»

г. Самара

Аннотация. В статье представлены разработанная автором психологическая модель диагностики копинг-стратегий младших школьников с задержкой психического здоровья, критерии оценки копинг-стратегий, показатели, уровни и диагностические методики для их изучения в соответствии с трехкомпонентной структурой копинг-стратегий. Особое внимание обращено на теоретическое обоснование рассмотренного психологического инструментария.

Ключевые слова: копинг-стратегии, психологическая модель, критерии оценки скопинг-стратегий, трехкомпонентная структура.

В зарубежной литературе по психологии проблема выхода из негативных для человека ситуаций с помощью разнообразных способов связана с термином «coping». Впервые этот термин («coping» в переводе на русский язык – совладание, преодоление) был использован Л. Мэрфи в 1962 году в процессе исследования способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития [5]. Позднее, в 1966 году этот термин был использован в работе R. Lazarus «Psychological stress and the coping process», и затем был подхвачен исследователями, занимающимися проблемами стресса, неблагоприятными событиями жизни и путями выхода из них [8]. Понятие «coping» происходит от английского «cope», которое обозначает: бороться, совладать, справляться и др. С ним связано слово «coping», которое в отечественной психологии переводят как «совладание»; адаптивное, совладающее поведение, или психологическое преодоление.

В русскоязычной литературе существует широкая дифференциация переведенного термина «копинг». Психологи в своих работах говорят о «преодолении» (В.А. Бодров, 1995), «совладании» (Л.И. Анцыферова, 1994; Т.Л. Крюкова, 2005) [7;8;9;10]. Большинство исследователей на постсоветском пространстве вслед за Л.И. Анцыферовой переводят копинг как совладание. Согласно словарю В.И. Даля, «совладание» происходит от старорусского слова «лад», «ладить» и означает «справиться, привести в порядок, подчинить себе» [11, с. 396].

Анализ различных точек зрения к толкованию понятия «coping» показывает, что целью копинг-поведения могут быть ответ на стрессовую ситуацию и адаптация к ней (M. Parker) [15], избегание разрушения (L.I. Pearlin) [12], управление стрессом (R. Lazarus) [6], адаптация к воздействиям (I. Paulhan) [13]. В случае отождествления «coping» с ответом на стрессовую ситуацию этот процесс сводится к простому реагированию на внешние воздействия без учета всей сложности психического отражения ситуации и себя в этой ситуации, к упрощению механизмов, задействованных в выработке ответного поведения. Ответить на ситуацию – не означает овладеть ею и переживаниями.

В настоящее время в зарубежной психологии доминируют следующие подходы к раскрытию феномена копинг-поведения. Представители первого подхода – диспозиционного – рассматривают, существуют ли определенные личностные качества, способствующие лучшему овладению с трудностями и стили преодоления стресса. К данному подходу относят психоаналитическую модель З. Фрейда, измерение черт личности и выделение стилей совладающего поведения как устойчивых индивидуальных особенностей [16;17].

Второй – ситуационный или динамический подход, сосредоточен на процессе совладания со стрессом и изучении специфических стратегий, которые изменяются в соответствии с изменением конкретных ситуаций. В данном случае рассматриваются более подвижные и изменчивые ситуационно-обусловленные факторы, которые определяют выбор копинг-стратегий. К ситуационному подходу относятся транзакционная теория стресса и копинга Р. Лазаруса и S. Folkman, изучение

специфических стрессовых ситуаций, например, конфликтных (Х. Файфкель и С. Страк, 1989; К. Карвер, 1989; С. Фолкман, 1992). Р. Лазарус считает, что не столько личность индивида, сколько сама стрессовая ситуация определяет стиль совладания со стрессом. Р. Лазарус и С. Фолкман рассматривают совладание как постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия, направленные на управление специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются с точки зрения соответствия ресурсам индивида [8;23].

Третий подход – интегративный. Представители данного подхода рассматривают личностные и ситуационные факторы, как предикторы, влияющие на выбор копинг-усилий (Р. Моос, Дж. Шеффер, 1993). Копинг в данном случае выступает одним из аспектов способностей человека, который вместе с ресурсами служит преобразованию ситуации, устранению угрозы (Р. Моос, А. Биллинг, 1982; Г. МакКуббин, 1987) [23].

С точки зрения Е.И. Чехлатого и Н.В. Веселовой понятие копинг-стратегии (механизмы совладания) следует рассматривать как активные усилия личности, направленные на овладение ситуацией или проблемой; как стратегия действий, предпринимаемых человеком в ситуации психологической угрозы, в частности, в условиях приспособления к болезни как угрозе физическому, личностному и социальному благополучию [20].

В настоящее время исследования по проблемам копинга имеют достаточно разнообразную направленность. Среди них необходимо отметить работы, изучающие механизм действия копинг-стратегий, их связь с копинг-ресурсами (Н.А. Сирота, 1994; В.М. Ялтонский, 1995; S.C. Kobasa, 1979; S.R. Maddi, 1990; и др.) [4; 14; 19; 21; 22].

В литературе принято выделять три плоскости, где происходит реализация копинг-поведение: поведенческая, когнитивная, эмоциональная. Копинг-поведение чаще всего описывается через выделение так называемых копинг-стратегий (стратегий совладания). Стратегии выступают как способы, пути, средства выхода из сложившейся ситуации. На сегодняшний день в психологической литературе можно встретить огромное количество разнообразных копинг-стратегий. Как показывают исследования, многие из них культурно детерминированы [18, с. 92], то есть представляют собой психологические средства овладения поведением, заложенные в культуре человеческой жизни [2]. Виды копинг-стратегий разделяются с учетом степени их адаптивных возможностей: адаптивные, относительно адаптивные, неадаптивные [20].

Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский рассматривают совладающее поведение как результат взаимодействия копинг-стратегий и копинг-ресурсов (личностных ресурсов) [18, с. 12]. Одним из характерных признаков успешной адаптации, совладания с конфликтной, кризисной ситуацией является уровень развития копинг-ресурсов. Неадекватный уровень развития ресурсов способствует формированию дезадаптивного копинг-поведения, социальной изоляции и дезинтеграции личности.

А.В. Либным была создана структурно-функциональная модель поведения человека в трудных жизненных ситуациях. В структуре совладающего поведения автор выделяет эмоциональный компонент (эмоциональная компетентность) и подчеркивает важность позитивной роли эмоций в преодолении трудностей [3].

Копинг-стратегии успешно осуществляются при соблюдении 3 условий (И.М. Никольская, Р.М Грановская, 2001 г.): достаточно полном осознании возникших трудностей; знании способов эффективного совладания именно с ситуацией данного типа; умением своевременно применить их на практике.

Первой предпосылкой при разработке модели диагностики копинг-стратегий младших школьников стал анализ механизмов возникновения копинг-стратегий. Р.М. Грановская и И.М. Никольская в своих исследованиях проанализировали специфику основных копинг-стратегий и механизмов психологической защиты у детей,

раскрыли их содержание и особенности совладания у детей в зависимости от возрастных, половых и личностных характеристик.

Второй предпосылкой построения модели стало понимание совладающего поведения Н.А. Сиротой и В.М. Ялтонским как признак успешной адаптации, совладания с конфликтной, кризисной ситуацией только при достаточном уровне развития копинг-стратегий. Благодаря такой трактовке стало возможным рассматривание уровня развития копинг-стратегий во взаимосвязи с уровнем адаптации ребенка к школе.

Третьей предпосылкой разработки психологической модели диагностики младших школьников с ЗПР стало изучение личностных факторов, влияющих на устойчивость человека к стрессовой ситуации применительно к социальной ситуации развития младшего школьника с ЗПР. Проанализированные факторы объединены в несколько групп: субъективная оценка личностью ситуации (Н.И. Наенко, Ю.Б. Некрасова, Т.А. Немчин, М. Тышкова); ситуативная (школьная), межличностная и личностная тревожность (Г.М. Бреслав, Б.И. Кочубей, А.М. Прихожан,); ценностные ориентации (Л.И. Анцыферова, И.С. Артюхова); уровень самооценки (Л.И. Божович, А.В. Захарова, А.Н. Липкина); содержание копинг-стратегий (Р.М. Грановская, А.В. Либин, С.К. Нартова-Бочавер, И.М. Никольская, Х. Томэ).

Психологическая модель оценки копинг-стратегий младшего школьника объединяет три компонента стрессоустойчивости, в совокупности отражающих суть изучаемого явления: когнитивно-смысловой, эмоционально-ценностный, деятельностно-регуляторный.

Когнитивно-смысловой компонент стрессоустойчивости отражает процессы восприятия и оценки своего поведения или чужого, а также распознавания особенностей ситуации, выявления негативных и позитивных ее сторон, определения смысла и значения происходящего. Результатом когнитивного оценивания становится заключение человека о том, насколько подконтрольна ему ситуация и, соответственно, насколько трудной она для него является. С точки зрения управления стрессом данный компонент является наиболее продуктивным в развивающей работе с младшими школьниками с задержкой психического развития (ЗПР).

Эмоционально-ценностный компонент копинг-стратегий рассматривается как показатель оптимальности психического развития и психологического здоровья младшего школьника и является необходимой характеристикой целостного процесса адаптации. Он непосредственно связан с регуляцией аффективных состояний, т.е. способностью быть эмоционально стабильным, психически устойчивым. Мера рассогласования между значимостью той или иной ценности и субъективной возможностью ее достижения лежит в основе внутриличностного конфликта, запускающего механизм деструктивных, невротических проявлений.

Деятельностно-регуляторный компонент копинг-стратегий рассматривается в контексте оптимизации взаимодействия субъекта с окружающей средой в различных, в том числе крайне неблагоприятных, условиях жизнедеятельности, в способности контролировать и корректировать свое поведение, трезво мыслить и действовать в стрессогенных ситуациях. Действие этого компонента выражается в сознательной саморегуляции поведения, приведения его волевым усилием в соответствие с требованиями внешней ситуации.

Выбранные и обоснованные критерии оценки стрессоустойчивости по показателям и уровням, а также диагностические методики для ее изучения в соответствии с предложенной трехкомпонентной структурой изучаемого явления, сведенные в общую таблицу (таблица 1), моделируют систему оценки стрессоустойчивости в младшем школьном возрасте детей с ЗПР.

После проведенного анализа психолого-педагогической литературы нами были выявлены следующие параметры оценки копинг-стратегий:

- причина появления копинг-стратегий (кризисная ситуация, наличие страхов);
- поведенческая саморегуляция;
- содержание проблемной ситуации и ее субъективная трактовка (например, контролируема ли она субъектом);
- эмоциональное благополучие (интенсивность испытываемых негативных эмоций).

Кроме того, эффективность копинга может зависеть от актуального этапа совладания со стрессом (применяется ли стратегия до, во время или после действия), а также от места конкретной копинг-стратегии среди других копингов (проблема последовательности реализации разных копинг-стратегий).

Таблица 1

**Психологическая модель оценки стрессоустойчивости
у младших школьников**

Компоненты структуры модели	Критерии оценки копинг-стратегий	Показатели копинг-стратегий по критериям	Показатели оценки копинг-стратегий по уровням	Методики диагностики показателей копинг-стратегий
Когнитивно-смысловой смысловой	Наличие страхов	Количество выборов	<i>Высокий:</i> высокое количество страхов (16 и выше)	«Анкета для выявления страхов» разработанная А.И. Захаровым
			<i>Низкий:</i> низкое количество страхов (0-5)	
	Содержание (сюжет) проблемной ситуации и ее субъективная трактовка	Соотношение объективной степени трудности и ее субъективной квалификации	<i>Высокий:</i> принятие ситуативно возникающих трудностей как разрешаемых	Модификация проективной методики «Трудная ситуация» И.М. Никольской и Р.М. Грановской
			<i>Низкий:</i> застревание на имевших место в прошлом трагических ситуациях	
Эмоционально-ценностный	Эмоциональное благополучие	Общая тревожность. Школьная тревожность. Переживание социального стресса. Проблемы страха в отношениях учителями. Страх	<i>Высокий:</i> низкий и средний уровни школьной, межличностной и личностной тревожности; высокая и средняя адекватная и обоснованная самооценка; тип с ведущих ценностей соответствует ведущей деятельности (учебной)	«Тест школьной тревожности» Б. Филиппса,

		соответствовать ожиданиям окружающих. Страх ситуации проверки знаний. Фрустрация потребности в достижении успеха. Страх самовыражения. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. Тип самооценки. Ранг ведущей ценностной ориентации	<i>Низкий:</i> повышенный и высокий уровни школьной, межличностной и личностной тревожности; повышенная или заниженная неадекватная необоснованная самооценка; тип ценностных ориентаций отражает проблемные области жизни учащихся (негативную оценку своих качеств, нарушенные отношения со сверстниками)	
Деятельностно-регуляторный	Поведенческая саморегуляция	Особенности поведения в процессе учебной деятельности и общения. Реализация продуктивных копинг-стратегий (решение проблемы, поиск социальной поддержки)	<i>Высокий:</i> успешность, произвольность в процессе учебной деятельности, контактность и инициативность в общении, конструктивная конфронтация, продуктивные копинг-стратегии <i>Низкий:</i> неуспешность, пассивность, частая отвлекаемость в процессе учебной деятельности, спонтанность поведения, пассивность и замкнутость в общении, конфликтность, деструктивные копинг-стратегии	«Опросник копинг-стратегий детей младшего школьного возраста» И.М. Никольской и Р.М. Грановской

Основанная на теоретических и эмпирических материалах, предложенная модель комплексной оценки развития копинг-стратегий у младших школьников может быть квалифицирована как базовая, основная. Действие психологической модели оценки позволит выявить вариативный компонент стрессоустойчивости и обнаружить

дополнительные возможности для усиления ее действенности при обеспечении благоприятных условий развития младших школьников. В конечном итоге, это позволит достичь устойчивых результатов развития копинг-стратегий, потому что будут учитываться и половозрастные, и образовательно-статусные характеристики групп детей. Все это позволит выстраивать коррекционно-развивающую работу по развитию копинг-стратегий.

Список литературы

1. *Абабков В.А.* Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В.А. Абабков, М. Перре. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. *Анциферова Л.И.* К психологии личности как развивающей системе // Психология формирования и развития личности. – М.: Изд-во «Наука», 1981. – 364 с.
3. *Бодров В.А.* Когнитивные процессы и психологический стресс // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. - №4. – С. 64-73.
4. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч.: В 6 т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 291-436.
5. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. – М.: Рус.яз. – Медиа, 2005. – 683 с.
6. *Китаев-Смык Л.А.* Психология стресса. – М.: Наука, 1983. – 368 с.
7. *Крюкова Т.Л.* Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. - №2. – С. 5.
8. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дис.д-ра псих. наук: 19.00.13. – Кострома, 2005. – 476 с.
9. *Либин А.В.* Дифференциальная психология. На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл, 2000. – 527 с.
10. *Сирота Н.А.* Профилактика наркомании у подростков: от теории к практике / Н.А. Сирота – М.: Генезис, 2001. – 216с.
11. *Сирота Н.А.* Копинг-поведение в подростковом возрасте: авторреф. дис. докт. мед. наук. – СПб., 1994. – 23 с.
12. *Ташлыков В.А.* Психологические защиты у больных с неврозами и психосоматическими расстройствами. – СПб., 1992. – 23 с.
13. *Фрейд З.* Введение в психоанализ. – М.: Наука, 1989. – 456 с.
14. *Чехлатый Е.И.* Особенности отношения к здоровью и лечению, личностные конфликты и способы их разрешения (копинг-поведение) у больных неврозами / Е.И. Чехлатый, Н.В. Веселова // Интегративные аспекты современной психотерапии. – СПб, 1992. – 186 с.
15. *Ялтонский В.М.* Копинг-поведение здоровых и больных наркоманией: дис. ... д-ра мед. наук. – СПб., 1995. – 398 с.
16. *Endler N.S. A. Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation / N.S. Endler, J.D. Parker // J. of Personality and Social Psychology. –1990. – Vol. 58. - №5. – P. 844-854.*
17. *Kobasa S. Hardiness and health: A prospective study / S. Kobasa [and other] // J. Pers. and Soc. Psychology. – 1982. – V.42. - №1. – P. 128-136.*
18. *Lazarus R.S. Psychological stress and the coping process. – N.Y.: McGraw-Hill, 1966. – 257 p.*
19. *Pearlin L.I. The structure of coping / L.I. Pearlin, C. Schooler // J. of Health and Social Behavior. – 1978. – Vol. 19. – P. 2-21.*
20. *Paulhan I. Le concept de coping // Annee psychol. – 1992. - №4. – P. 315-319.*

21. *Parker I. If it changes, it might be unstable: Examining the factor structure of the Ways of Coping Questionnaire / I. Parker, N. Endler // Psychological Assessment. – 1993. – Vol. 5. - №3. – P. 361-368.*

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ И МЕТОДОВ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ВОССТАНОВЛЕНИЯ КОЛЕННОГО СУСТАВА ПОСЛЕ ТРАВМ

Кузовлева Полина Александровна

*студентка 4 курса факультета физической культуры и спорта
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»
г. Киров*

Ковязина Галина Викторовна

*кандидат педагогических наук,
декан факультета физической культуры и спорта
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»
г. Киров*

Аннотация. В настоящее время травма коленного сустава является одной из самой распространенных травм. Нередко недостаточно качественное восстановление является причиной завершения спортивной деятельности спортсмена или невозможность вернуться к полноценному тренировочному процессу. В статье раскрывается методика физической реабилитации после травм коленного сустава у спортсменов.

Ключевые слова: коленный сустав, травма коленного сустава, методика физической реабилитации после травм.

Травма коленного сустава – одно из самых распространенных повреждений, что обусловлено высокой нагрузкой на этот сегмент и его анатомическими особенностями.

Из анатомических и функциональных особенностей вытекает и многообразие повреждений сустава. Довольно часто, даже в безобидной ситуации, возникают повреждения мягкотканых структур – разрывы менисков и связок. Переломы надколенника, мышечков бедренной и большеберцовой костей являются тяжёлой травмой, приводящей к длительной нетрудоспособности, а иногда и инвалидизации. После любой более или менее серьезной травмы коленного сустава наблюдается атрофия мышц, ведущая к дестабилизации сустава, изменения суставного хряща. Практические любые повреждения коленного сустава, пусть даже своевременно и качественно пролеченные, ведут к развитию посттравматического деформирующего артроза. В дальнейшем это проявляется стойким болевым синдромом, деформацией, ограничением подвижности сустава и нарушением опорной функции конечности (В.И. Дубровский, 2004).

Несмотря на то, что в настоящее время было проведено большое количество исследований, посвященных научно-практическим вопросам применения восстановительных средств при повреждении коленного сустава, они еще не полностью удовлетворили практиков сегодняшнего дня (А.Ф. Каптелин, 1985; С.П. Миронов, 1998; Н.Е. Комогарцев, 2003).

Изучив литературные источники по данной теме, можно делать вывод о том, что вопрос о травмах коленного сустава и методике физической реабилитации на данный момент является очень актуальным.

Не смотря на разнообразие средств восстановления коленного сустава после травм, вопросы, касающиеся применения средств и методов физической реабилитации при травмах коленного сустава на сегодняшний день решены недостаточно. Методики эффективной реабилитации спортсменов после хирургических вмешательств и восстановления анатомической целостности сустава недостаточно изучены с позиции возвращения к спортивной деятельности и дальнейшего поддержания сустава в оптимальном состоянии. Физические методы лечения при травмах коленного сустава являются неотъемлемой частью комплексной терапии, а также представляют собой основное средство реабилитации больных.

Исходя из противоречий, определяется проблема – создание методики комплексной физической реабилитации после травм коленного сустава. Для наиболее эффективной реабилитации пациентов (спортсменов) с травмами коленного сустава необходимо укрепление мышечной системы, улучшение работоспособности и кровоснабжения в суставах и связочных аппаратах, и, наконец, утолщения костной ткани.

Объект исследования: процесс физической реабилитации после повреждений коленного сустава

Предмет исследования: Методика использования средств и методов адаптивной физической культуры для восстановления качества движений и функциональной работоспособности коленного сустава.

Цель исследования: повышение уровня подвижности коленного сустава спортсменов с травмами коленного сустава.

Рабочая гипотеза: процесс физической реабилитации спортсменов с травмами коленного сустава достигнет максимального эффекта, если будут использованы различные средства и методы адаптивной физической культуры.

На основании анализа литературных источников была разработана методика использования средств и методов адаптивной физической культуры в процессе восстановления коленного сустава после травм, направленная на повышение подвижности в суставе.

Экспериментальная методика строилась с учетом состояния здоровья, возраста и длительностью перерыва занятий спортсменов. Методологической основой работы стали труды таких авторов, как В.И. Дубровский, В.А. Епифанов, А.Ф. Каптелин, С.П. Миронов. Созданная методика предполагает реабилитацию спортсменов-баскетболистов, но её можно применять и к другим видам спорта, различия будут заключаться в специальных упражнениях.

В методике будут использованы следующие методы: гониометрия коленного сустава, оценка четырёхглавой мышцы бедра, проба Мартинэ, проба Штанге.

Разработанная методика построена на следующих принципах:

1. Принцип индивидуализации. При разработке реабилитационной программе необходимо учитывать пол, возраст, функциональное состояние, характер и степень патологического процесса.

2. Принцип комплексного воздействия. Использование физических упражнений в комплексе с другими лечебными воздействиями: массаж, водные процедуры, физиотерапия и др.

3. Принцип волнообразности динамики нагрузок. Чередование типа рабочей нагрузки от одного занятия к другому или внутри одного и того же занятия дает

организму разнообразные стимулы, которые дополняют подготовку и позволяют хорошо восстанавливаться вовлеченным системам организма.

Согласно принципу комплексности, в методику следует включить следующие упражнения:

- общеразвивающие упражнения;
- специальные упражнения (в зависимости от спортивной специализации);
- общеукрепляющие упражнения для коленного сустава;
- упражнения на дыхание;
- растяжка.

Также рекомендуется использование ортопедических средств для защиты и фиксации коленного сустава (бандажи, тьюторы, спортивные тейпы и др.). Ортопедические средства уменьшают нагрузку на колено, могут обладать массажным и согревающим эффектом.

Структура занятия со спортсменами, имеющими травмы коленного сустава, состоит из трех частей: подготовительная, основная и заключительная. Занятия проходят 3 раза в неделю, продолжительность составляет 1,30 ч.

Спортсмены, имеющие повреждения коленного сустава, занимаются вместе с остальными, но с определенными отличиями. Игроки с травмами коленного сустава не участвуют в игровой деятельности. Это обусловлено угрозой возможного повторения травматизации. Поэтому во время игры спортсмены будут выполнять комплекс для укрепления коленного сустава. Все остальное они выполняют вместе с другими спортсменами.

Специальные упражнения включают в себя упражнения в зависимости от вида деятельности. В данной методике спортивной специализацией является баскетбол. В специальные баскетбольные упражнения входят: стойки и перемещения, ловля и передача мяча, ведение мяча, двойной шаг, броски мяча.

Так как спортсмены травмировались не одновременно, а в разные промежутки времени, четкий план для каждого составлялся индивидуально, в работе же представлена общая программа проведения реабилитационных мероприятий и прописаны основные средства для улучшения необходимых показателей.

Таким образом, к особенностям разработанной методики можно отнести проведение специальных комплексов для укрепления коленного сустава во время основной части спортивной тренировки. Разработанная методика включила в себя различные принципы, средства, методы и формы организации.

Список литературы

1. *Дубровский В.И.* Спортивная медицина: учебник для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 530 с.
2. *Кавалерский Г.М.* Травматология и ортопедия: учебник / Г.М. Кавалерский, Л.Л. Силин, А.В. Гаркав. – М.: Академия, 2008.
3. *Каптелин А.Ф.* Восстановительное лечение при травмах и деформациях опорно-двигательного аппарата. – М., 1989. – 359 с.
4. *Котельников Г.П.* Травматология: учебное пособие для учащихся медицинских училищ / Г.П. Котельников, В.Ф. Мирошниченко. – М.: Академия, 2004. – 272 с.
5. *Павлов С.Е.* Восстановление в спорте. Теоретические и практические аспекты // Теория и практика физической культуры. – 2009. - №1. – С. 23-26.
6. *Попов С.Н.* Лечебная физическая культура: учебник. – М.: Академия, 2014. – 416 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Кутузова Ольга Алексеевна

*магистрант 2 курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева»
г. Саранск*

Вдовина Наталья Александровна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева»
г. Саранск*

Аннотация. В статье подчеркивается актуальность исследования профессионального самоопределения, рассмотрены основные идеи отечественных ученых. Описывается исследование особенностей профессионального самоопределения обучающихся подросткового возраста в условиях общеобразовательной среды. Результаты исследования указывают на необходимость проведения целенаправленной работы по профессиональному самоопределению учащихся.

Ключевые слова: профессия, профессиональное самоопределение, профессиональная готовность, подростковый возраст, общеобразовательная среда.

Проблема профессионального самоопределения является одной из основных для многих зарубежных, а также отечественных исследователей. Профессиональное самоопределение определяется в направлении в течение всей профессиональной деятельности. Человек в процессе профессионального становления переосмысливает пространство профессии в собственной жизнедеятельности в согласованности с разными актуальными мероприятиями (окончание учебного заведения и т.д.). Процесс профессионального самоопределения включает себя формирование отношения личности к труду, стремление к самореализации и выбора себе профессии в соответствие со своими индивидуальными возможностями, интересами и склонностями [2; 8].

Необходимость обращения к проблеме профессиональной ориентации диктуется современными уровнем развития производства и высокими требованиями к личности молодого специалиста. Профессию рассматривают как средство социализации и профессионализации личности, широкого развития личности и участия в трудовом процессе [5].

Большой вклад в становлении профессионального самоопределения положил Н.С. Пряжников, который заявляет, что главная задача профессионального самоопределения заключается в формировании у подростков подготовленности к осмысленному и самостоятельному планированию, индивидуально искать личностно-значимые смыслы в определенной профессиональной деятельности [7].

Профессиональное самоопределение рассматривается как «способность принимать образовательно-деятельностные решения в течение всей жизни, в которых решающее значение имеет изменение собственного стиля жизни, готовность к ситуации риска, становление собственных образовательных привычек, умение надстраиваться над собственным образовательным капиталом» [3].

В.В. Болучевская профессиональное самоопределение рассматривала следующим образом «избирательное отношение индивидуума к миру профессий в общем и к определенной избранной профессии, ядром которого считается постигнутый выбор профессии с учетом собственных индивидуальностей и вероятностей, притязаний к профессиональной работе и социально-экономических условий» [1].

Готовность к профессиональному самоопределению Н.Б. Холостова, Э.Н. Гилемханова рассматривают как состояние, которое характеризуется стимулирующей внутренних качеств для создания осмысленного выбора профессиональной деятельности [9].

Самоопределение – это утверждение собственной позиции в проблемной (неопределенной) ситуации. «Собственная позиция» означает «я сам выбираю» [6].

Выбор профессии является важным этапом в жизни каждого человека. В подростковом возрасте от решения – чем хочешь заниматься, кем быть – зависит не только ближайшее будущее, но и порой судьба человека в целом [4].

Методологические основы профессионального самоопределения учащихся исследовали Е.А. Климов, И.С. Кон, Т.В.Ф. Сафин, С.Н. Чистякова, И. Шалавина и др. В работах Н.Э. Касаткина, Л.А. Коломеец, Л.М. Митиной, О.В. Москаленко, И.А. Сыромицкой и др. рассматривалась организация психолого-педагогического сопровождения. Однако, по данным большинства исследователей, мы пришли к выводу, что в настоящее время уровень ответственного, осмысленного выбора профессии у подростков недостаточен. Следовательно, педагогам, психологам, родителям необходимо выискивать в этом направлении новейшие методы и формы работы с учащимися подросткового возраста.

Готовность к профессиональному самоопределению является важнейшим условием для успешной реализации профессиональной деятельности. Верный выбор профессии подразумевает присутствие профессиональной пригодности, которую возможно выявить, как соотношение собственных интересов, предрасположенностей и возможностей подростков притязаниям профессии.

Основными компонентами в структуре профессионального самоопределения считаются следующие свойства личности: предрасположенность, интересы и некоторые индивидуальные качества личности.

В рамках практического решения проблемы профессионального самоопределения подростков нами было организовано опытно-экспериментальное исследование, задачей которого являлось изучение исходного уровня развития профессиональной направленности учащихся подросткового возраста.

Исследование особенностей профессионального самоопределения подростков проводилось на базе МОУ «Лицей №25 имени Героя Советского Союза В.Ф. Маргелова» г. Саранск Республики Мордовия. В исследовании приняли участие учащиеся подросткового возраста, в количестве 25 человек.

В экспериментальной работе мы использовали следующие методики: опросник «Определение профессиональных склонностей» (Л.А. Йовайши в модификации Г. Резапкиной); «Мотивы выбора профессии» (Р.О. Овчарова); методика «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская).

По результатам полученных данных по методике «Определение профессиональных склонностей» (Л.А. Йовайши в модификации Г. Резапкиной) нами были получены следующие результаты: у 11 подростков (44%) преобладает степень материальной заинтересованности, у 8 подростков (32%) – склонность к работе с людьми, у 3 подростков (12%) имеется склонность к работе умственного характера, у 2 (8%) подростков – склонность к подвижным видам деятельности (ответы получены от 2-х юношей), склонность к работе на производстве присутствует у 1 подростка (4%). В

ходе исследования не выявлены подростки со склонностью к эстетике и искусству. У учащихся подросткового возраста в основном преобладает склонность к работе с людьми и степень материальной заинтересованности.

По результатам полученных данных по методике «Мотивы выбора профессии» (Р.О. Овчарова) нами были получены следующие результаты: у 16 подростков (64%) выявлены внутренние индивидуально значимые мотивы, у 6 подростков (24%) – внешние положительные мотивы, у 3 школьников подросткового возраста (12%) внутренние социально значимые мотивы. С внешним отрицательным мотивом учащихся старшего школьного возраста не выявлено.

По результатам полученных данных по методике «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская) нами были получены следующие результаты: 9 подростков (36%) понимают целостность своей личности, стремятся реализовать возможность в практических действиях, имеют глубокие знания в определенной области, принимают на себя ответственность за свои действия, выбор. Умеют соотносить свои действия с требованиями общества, имеются предпочтения в профессиональной сфере.

Проявляет ответственность в получении информации и выборе профессионального пути. 6 подростков (24%) достаточно проинформированы о мире профессий, 2 подростка (8%) отличаются способностью принимать на себя ответственность за решение и его последствия, в состоянии самостоятельно выдвигать и оценивать альтернативу; 4 подростка (16%) умеют планировать и 4 (16%) отличились эмоциональным отношением к выбору профессионального пути.

Проходящие в современном обществе социально-экономические трансформации существенным образом воздействовали на все сферы жизни общества. С одной стороны, итоги исследования демонстрируют, что увеличивается прагматизм, влечение к материальному достатку, а с другой стороны – эти тенденции сохраняют и классические ценности нашего общества: небезынтесная работа (дело по душе), вероятность стать профессионалом.

Проведенный нами эксперимент показал необходимость разработки и реализации программы, которая направлена на развитие профессионального самоопределения подростков. Многие исследователи подчеркивают, что создание условий для правильного выбора профессии подрастающим поколением является одним из важнейших направлений современного образования и необходимости обеспечения готовности подростков к осознанному профессиональному самоопределению [2].

Для работы в группу по программе развития профессионального самоопределения необходимо включить по принципу добровольности тех подростков, которые мало проинформированы о мире профессий, не сделали ещё профессиональный выбор или их мнения расходятся на нескольких вариантах, а также тех, у которых по результатам исследования были выявлены внешние мотивы выбора профессии.

Список литературы

1. Болучевская В.В. Социально-психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий: монография. – Волгоград: ВолГМУ, 2010. – 264 с.

2. Вдовина Н.А. Активизация профессионального самоопределения старшеклассников в процессе профориентационного тренинга / Н.А. Вдовина, М.А. Кечина, Т.В. Савинова // Казанский педагогический журнал. – 2020. - №1 (138). – С. 229-234.

3. Имакаев В.Р. Готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению: эмпирическая модель и её интерпретация / В.Р. Имакаев, А.А. Вихман, Л.А. Гаджиева, А.Ю. Попов // Успехи современной науки. – 2015. - №3. –

С. 78-84.

4. *Кавизина К.Н.* Профориентационная работа с подростками в условиях общеобразовательной школы // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. – 2018. - №4. – С. 94-101.

5. *Маркова С.М.* Профессиональные основы профессионально-педагогического образования / С.М. Маркова, С.А. Цыплакова // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Т. 9. - №1. – С. 38-43.

6. *Несына С.В.* Профессиональное самоопределение школьников: современный контекст / С.В. Несына, Е.И. Мычко, Н.И. Ворновская // Глобальный научный потенциал. – 2020. - №10 (115). – С. 25-27.

7. *Пряжников Н.С.* Теория и практика профессионального самоопределения. – М.: МГППИ, 2001. – 286 с.

8. *Сыромицкая И.А.* Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза: монография. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института, 2008. – 199 с.

9. *Холостова Н.Б.* Психологические факторы готовности к профессиональному самоопределению подростков / Н.Б. Холостова, Э.Н. Гилемханова // Казанский педагогический журнал. – 2019. - №1. – С. 188-192.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНО-ИГРОВЫХ СИТУАЦИЙ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА

Лапушкина Марина Ивановна

*студентка 4 курса факультета дошкольного образования
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Тимохина Татьяна Васильевна

*доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики
начального и дошкольного образования
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Аннотация. В статье раскрываются результаты теоретического исследования по использованию проблемно-игровых ситуаций в работе педагога на различных ступенях образования. Выявлены условия, этапы, уровни формирования умений детей, а также особенности использования методов, приемов, средств их эффективно применения в условиях различных образовательных организаций. Представлены результаты опытно-экспериментального исследования по одному из направлений изучаемой проблемы использования проблемно-игровых ситуаций в работе педагога – деятельности воспитателя по формированию математических представлений. Сделан вывод об эффективности организованной работы по использованию проблемно-игровых ситуаций с детьми среднего дошкольного возраста в условиях детского сада. Представлены перспективы разрабатываемой темы.

Ключевые слова: педагог, педагогическая деятельность, игра, проблемная ситуация, образовательная среда.

Актуальность исследуемой темы обусловлена особой востребованностью проблемных и игровых методов в условиях современной образовательной среды. Игровая деятельность интересна не только дошкольникам, но и обучающимся на других ступенях образовательных организаций. Периоды детства, отрочества, юности современного подрастающего поколения очень насыщены познанием и особенно значим в наше время, когда объем получаемой по различным источникам информации с каждым годом увеличивается, активно развиваются игровые компьютерные технологии.

Задачами настоящего исследования являются:

- раскрыть результаты теоретического исследования по использованию проблемно-игровых ситуаций в работе педагога на различных ступенях образования;
- выявить условия, этапы, уровни формирования умений детей, а также особенности использования методов, приемов, средств их эффективного применения в условиях различных образовательных организаций;
- представлены некоторые результаты проведенного опытно-экспериментального исследования.

Использование проблемно-игровых ситуаций в работе педагога с детьми разного возраста способствует, прежде всего, умственному развитию, логическому построению мышления каждого ребенка. В современных условиях данное направление развития обучающихся является важной частью интеллектуального и личностного развития. В соответствии с программой, дошкольное образовательное учреждение является первой ступенью образования, поэтому на детский сад возлагается важная функция - подготовка детей к школе. Затем – в начальной, средней, школе, на уроках также используются проблемно-игровые ситуации, позволяющие активизировать деятельность детей, вызвать их интерес.

В современных работах по использованию проблемно-игровых ситуаций педагогом в различных видах деятельности с обучающимися разрабатываются следующие направления деятельности:

- игровая деятельность и возможности ее развития;
- занимательные направления работы с детьми (математика, русский язык, химия, физика и пр.);
- использование интерактивного материала в игровой деятельности;
- развитие приемов проблемного обучения в работе педагога и пр.

Современные направления использования проблемно-игровых ситуаций в педагогической деятельности разрабатывались нами в предыдущих публикациях [1; 2].

Знакомясь с работами практических педагогов, разрабатывающих использование проблемно-игровых ситуаций в различных видах педагогической деятельности на различных образовательных ступенях, удалось выявить положительный эффект от использования данных методов:

- педагог, используя проблемно-игровые ситуации на уроках и во время занятий является равноправным партнером группы обучающихся;
- дети в большей мере проявляют самостоятельность и инициативность, способны самореализоваться в процессе решения проблемно-игровых ситуаций;
- обучающиеся в процессе решения проблемно-игровых ситуаций зачастую открывают новые для себя знания и способы действия;
- в процессе решения проблемно-игровых ситуаций дети учатся позитивной коммуникации: эффективно обсуждать проблему, находить пути ее решения, доказывать свое мнение, спорить;
- дети учатся коммуникативному общению и позитивному взаимодействию в микрогруппах и больших коллективах.

В ходе рассмотрения теоретических основ использования проблемно-игровых ситуаций в деятельности педагога удалось выявить условия, этапы, уровни формирования умений детей, а также особенности использования методов, приемов, средств их эффективного применения в условиях различных образовательных организаций.

Для организации экспериментального исследования было выбрано одно из направлений изучаемой проблемы использования проблемно-игровых ситуаций в работе педагога. Этим направлением явилось исследование сформированности элементарных математических представлений детей среднего дошкольного возраста проводилось на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа №16 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Электросталь Московской области, в составе которой находится дошкольная образовательная организация. Директор образовательного комплекса уделяет большое внимание инновационным методам работы с детьми и поддерживает использование проблемно-игровых ситуаций в дошкольной образовательной организации.

В основу констатирующего этапа эксперимента были положены авторские и адаптированные диагностические методики по выявлению сформированности элементарных математических представлений детей среднего дошкольного возраста.

В задании №1 исследовались компетенции ребенка по навыкам количественного счета в пределах 5. Исследование происходило индивидуально. Каждому ребенку предлагалась проблемно-игровая ситуация: «Посмотри, какие красивые зайчики и морковки. Но они все перемешались. Как же их правильно расположить?». После выполнения ребенком задания по сортировке, педагог задавал вопросы: «Сколько зайчиков? Сколько морковок? Кого больше, меньше? Что нужно сделать, чтобы получилось поровну?».

В задании №2 исследовались компетенции ребенка по определению величины предметов. Для этого были использованы пирамидки с 8 кольцами, дорожки для ходьбы, игрушки разных размеров. Исследование также происходило индивидуально. Каждому ребенку предлагалась проблемно-игровая ситуация: «Посмотри, наша пирамидка разобрана, стержень лежит в другом конце группы. Что нужно сделать, чтобы собрать пирамидку?». После выполнения ребенком задания по сортировке, педагог задавал вопросы: «Ровная ли получилась пирамидка? По какой дорожке ты шел? Дорожки одинаковые по ширине? А по цвету? Расскажи, как расположены колечки в пирамидке».

В задании №3 исследовались компетенции ребенка по определению геометрических фигур. Для этого был использован набор геометрических фигур. Исследование также происходило индивидуально. Каждому ребенку предлагалась проблемно-игровая ситуация: «Посмотри, какие фигуры. Они перемешались. Как навести здесь порядок? Выбери и назови те, которые знаешь. Покажи углы и стороны у этой фигуры».

Результаты проведенного исследования показали преимущество овладения математическими представлениями в экспериментальной группе, в отличие от контрольной. В экспериментальной группе «Радуга» большинство детей (15 человек – 60%) овладели высоким уровнем математических представлений. На среднем уровне – 5 детей. 1 ребенок остался на низком уровне овладения математическими представлениями. В контрольной средней группе детского сада «Радость» большинство детей (17 человек) находятся на достаточном уровне овладения математическими представлениями. 7 детей (28%) высокий уровень овладения математическими представлениями по 1 и 3 заданиям в итоге. 5 детей продемонстрировали средний и остальные 20 – низкий уровень овладения математическими представлениями.

Данные факты подтвердили эффективность организованной работы по использованию проблемно-игровых ситуаций на занятиях по ФЭМП с детьми среднего дошкольного возраста в условиях детского сада.

Перспективными направлениями развития разрабатываемой темы являются: игровая деятельность на различных ступенях обучения, специфика ее применения в образовательных организациях различного уровня; особенности применения игровых технологий в различные периоды детства, отрочества, юности; развитие игровых компьютерных технологий и развитие различных аспектов их применения в педагогической работе.

Список литературы

1. *Борисова И.А.* Стимулирование социализации ребенка средствами интерактивных игровых технологий // Социальная педагогика – движитель воспитания подрастающего поколения: материалы Всероссийской конференции с международным участием / И.А. Борисова, Т.В. Тимохина; под ред. Л.В. Мардахаева. – М.: Перспектива, 2022. – С. 107-1102.

2. *Тимохина Т.В.* Использование интерактивных игровых технологий для развития речи детей дошкольного возраста / Т.В. Тимохина, О.А. Галстян // Вестник ГГТУ. – 2022. - №1.- С. 68-73.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Ларичкина Елена Викторовна

*магистрант 1 курса психолого-педагогического факультета
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
г. Владимир*

Данилова Марина Владимировна

*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
г. Владимир*

Аннотация. Статья посвящена специфике профессионального самоопределения подростков в современном мире. Целью работы является анализ и раскрытие характерных особенностей профессионального самоопределения подростков, определяющих направление профориентационной работы. Раскрывается сущность понятия «профессиональное самоопределение», а также специфика его формирования в подростковом возрасте. Рассмотрены основные затруднения, сопровождающие выбор профессии. Подвергнуты анализу программы профориентационной работы и представлены методики диагностики профессионального самоопределения подростков.

Ключевые слова: самоопределение, профессиональное самоопределение, подростки, особенности, профориентация.

Одним из важнейших актов утверждения собственной позиции личности, а также закономерным этапом развития человека является профессиональное самоопределение. Именно в подростковом возрасте особенно актуальной становится проблема выбора профессии, которая определяет дальнейший путь учащихся.

Самоопределение человека начинает формироваться уже с 11-12 лет, когда у подростков возникает интерес к изучению и познанию собственного внутреннего мира, а также к поиску своего места в обществе. Одной из ключевых особенностей подросткового возраста является формирование личностного самоопределения, а также некоторых профессиональных устремлений.

Школьники возрастной категории 12-17 лет начинают ощущать так называемое «чувство взрослости», выражая своим поведением потребность в признании равных со взрослыми прав. Принципиальным для подростков становится сам факт самостоятельности в принятии решения о выборе своей будущей профессии [1, с. 170].

Процесс формирования профессионального самоопределения в подростковом возрасте анализируют такие исследователи, как Т.П. Авдулова, Л.И. Божович, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова и другие.

Понятие профессионального самоопределения рассматривается в трудах отечественных исследователей как процесс, который непосредственно взаимосвязан с личностным самоопределением. В общем виде под профессиональным самоопределением понимается процесс поиска и нахождения личностного смысла человеком в труде, который он выбирает и осваивает, а также поиск и нахождение смысла в самом процессе самоопределения [3, с. 7].

Н.С. Пряжников, раскрывая сущность профессионального самоопределения в теории и на практике, соотносит термин «самоопределение» с такими понятиями как «самоактуализация» и «самореализация». При этом исследователь разделяет понятия профессионального и личностного самоопределения. Профессиональное, по его мнению, зависит от внешних условий, личностное же – исключительно от самого человека.

Старшеклассникам в эпоху подросткового возраста 16-17 лет характерен кризис учебно-профессиональной ориентации. Причиной данного кризиса является необходимость профессионального выбора, предопределяющего будущее. От подростка ожидают определенного решения и уже устоявшегося профессионального самоопределения, что возлагает большую ответственность на школьника и оказывает давление на его психологическое состояние. Подростки оказываются не готовыми к такому ответственному самостоятельному выбору, снимая с себя, насколько это возможно, данную ответственность и проявляя низкую активность в профессиональном поиске.

Т.П. Авдулова выделяет следующие факторы, предопределяющие профессиональный выбор подростка:

- влияние родителей;
- личностные особенности подростка;
- социальная ситуация;
- мнение сверстников и товарищей [1, с. 170-171].

Среди важнейших условий формирования успешного профессионального самоопределения подростков можно выделить: адекватную самооценку; эмоциональную зрелость; помощь и поддержку родителей; сформированность психических процессов. Совокупность влияния благоприятных внешних и внутренних факторов приводит к достижению успешной профессиональной самоидентификации к концу ранней юности.

Е.А. Климов, анализируя процесс трудовой идентификации, выделяет основные затруднения в профессиональном самоопределении подростков:

- отношение к выбору профессии как к единственно верному решению, которое невозможно будет изменить в дальнейшем;
- различные предрассудки, которые связаны с «недостойностью», «непрестижностью» или «постыдностью» интересующей профессии;
- влияние товарищей, которые могут осуждать выбор профессии или склонять к выбору той, которая не входит в сферу интересов подростка;
- отсутствие умения разобраться в собственных личных качествах (склонностях, способностях);
- перенос негативного отношения к человеку-представителю профессии на отношение к сфере труда, которой он занимается [2, с. 128-134].

Психодиагностический блок является одним из основополагающих в программе профориентационной работы. В качестве диагностических методик профессионального самоопределения подростков можно выделить следующие:

- методики диагностики индивидуальных особенностей (тест-опросник диагностики темперамента Г. Айзенка);
- методики диагностики профессиональных склонностей и способностей («Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, В.А. Федорошин);
- методики профессионального подбора (Матрица выбора профессии (Г.В. Резапкина); Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е.А. Климова).

Анализ профориентационных программ Е.Ю. Пряжниковой «Таланты будущего», Н.В. Нечаева «Шаг в будущее», а также «Миссия выполняема!» Н.А. Наволочной позволяет сформулировать следующие выводы:

- профориентационная работа с подростками предполагает обязательное ознакомление с миром профессий, путями получения той или иной специальности, а также информирование о необходимых навыках определенной сферы труда;
- важным компонентом программы помощи в профессиональном самоопределении является психолого-педагогическое сопровождение подростка в принятии решения, что предполагает морально-эмоциональную поддержку учащегося;
- программа профориентационной работы должна опираться на принцип активности и содержать различные активизирующие методы формирования навыков и умений;
- профориентационная программа должна учитывать психологические и физиологические особенности подростка, что предполагает необходимость включения в программу психодиагностических методик исследования личности.

С учетом вышеизложенного можно заключить, что для успешного формирования профессионального самоопределения подросткам необходимо четко понимать и осознавать свои потребности, а также адекватно оценивать способности, умения и имеющиеся ограничения. Контроль и отслеживание внутренних процессов, таким образом, обеспечивает готовность к сознательному выбору профессии и профессиональной идентификации.

Особую значимость представляет собой профориентационная помощь подросткам в рамках психолого-педагогического сопровождения. Основными направлениями профориентационной работы педагога-психолога в школе являются:

- профессиональное информирование;
- профдиагностика;
- профессиональное консультирование;
- профессиональный отбор и подбор;

– профессиональная адаптация.

Совокупность данных направлений работы в комбинации с комплексным изучением личности подростка позволяет оказать всестороннюю помощь и поддержку в его профессиональном самоопределении.

Список литературы

1. *Авдулова Т.П.* Психология подросткового возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 394 с.

2. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

3. *Пряжников Н.С.* Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Академия, 2013. – 208 с.

ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ли Алиса Александровна

студентка 3 курса гуманитарного института

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск

Светоносова Любовь Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск

***Аннотация.** В статье указаны преимущества организации образовательного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий, которые позволяют учителю применять разные формы учебно-познавательной деятельности на уроках, сделать активной и целенаправленной самостоятельную работу учащихся. Особенно актуально использование средств ИКТ-технологии при обучении иностранному языку учеников с нарушениями речи, поскольку помогает максимально задействовать такие органы восприятия информации, как слух и зрение.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, обучение иностранному языку, нарушение речи, средства ИКТ, информационно-коммуникационные технологии.*

Федеральные государственные образовательные стандарты предъявляют новые требования к системе обучения детей с особыми образовательными потребностями. Создание не только материально-технических условий, но и информационно-методическое и педагогическое сопровождение обучающихся с нарушениями речи является одним из требований ФГОС третьего поколения. В данном контексте можно сделать вывод, что появляется необходимость организации учебного процесса с использованием новых подходов, одним из которых может быть применение информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения школьников разным учебным дисциплинам с нарушением речи. В рамках указанной темы особое внимание стоит уделить дисциплине «Иностранный язык», поскольку обучение

иностранному языку, в том числе и фонетическому аспекту, базируется на основе владения родным языком.

Под использованием «новых информационных технологий» в образовательном процессе следует понимать комплексное преобразование «образовательной среды» обучающегося [2, с. 33-34].

В методической литературе имеются труды Л.Ф. Ефименковой, Г.А. Каше, И.Н. Садовниковой, Г.Ф. Чиркиной, Р.И. Шуйфер и др., которые занимались вопросами обучения детей с речевыми нарушениями. Однако проблема обучения детей данной категории иностранному языку остается малоизученной и требует особого рассмотрения, так как в последнее время наблюдается все больше детей с речевыми отклонениями.

Вопросами инклюзивного образования детей с нарушениями развития занимаются не только специальные педагоги, но и учителя-предметники, в том числе и учителя иностранного языка. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья является важной проблемой, в настоящее время уделяется большое внимание подготовке учителей, работающих с такими детьми. В условиях современного общества информационно-коммуникационная компетентность педагога, его способность решать профессиональные педагогические задачи с привлечением информационных и коммуникационных технологий, становятся важной составляющей его профессионализма.

Задачей учителя иностранного языка становится не только научить читать, писать обучающихся с нарушениями речи, но и находить, извлекать, работать с информацией.

Касательно речевого развития принято выделять некоторые трудности, на которые педагогу стоит обращать внимание. Выделим основные трудности:

1. Нарушение звукопроизношения. Если в школе есть ученик, который систематически неверно выговаривает определенный звук, но при этом данное речевое нарушение не вызывает затруднений для понимания речи обучающегося, а ученик не имеет какой-то совокупности других нарушений, то можно сделать вывод, что изолированное измененное произношение звука никак не влияет на качество обучения. Однако, если обучающийся путает звуки, заменяет один звук другим, оглушает их, то такие затруднения могут напрямую повлиять на освоение фонетических аспектов, овладение правилами чтения и письма не только родного, но и иностранного языка.

2. Пропуски слогов, букв в словах, их упрощение. Среди обучающихся нередко встречается также проблема пропуска слогов либо букв в словах, когда ребенок что-то недоговаривает, тем самым упрощая слова. В рамках данной трудности стоит сказать и о замене окончаний слов, которая влияет, в частности, на смысл лексической единицы. Такие трудности, как правило, родители замечают сразу, однако не всегда данные нарушения речи бывают вовремя скорректированы. Так нарушение слоговой структуры будет непосредственно влиять на качество письма.

3. Трудности звуко-буквенного анализа заключаются в том, что обучающимся трудно различить звуки, однако, основная сложность заключается в том, проанализировать слово что учащимся сложно проанализировать слово, понять разницу между созвучными словами. Если у ребёнка наблюдается такое нарушение речи, то Вероятностью такие дети будут пропускать звуки, на письме пропускать буквы в словах. При таком нарушении учителя может показаться, что ребёнок на диктант ах и подобных проверочных работах в принципе правильно воспринимает материал, но пишет очень медленно. Медленность письма в данном случае является показателем того, что ребёнку трудно соотнести букву с определённым звуком.

4. Сложности с запоминанием понятий и правил. В рамках данных сложностей происходит подмена понятий. Так, например, часто встречается такое нарушение, когда обучающиеся путают понятия «имя существительное» и «подлежащее», могут не различать понятия «слог» и «слово», не понимают разницы между частью слова и частью речи.

5. Сложности с выделением и пониманием о смысле текста. При таком нарушении ребенок случает, может ответить на вопросы по тексту, но не понимает главную мысль текста, кроме того, обучающийся способен добавлять свои факты. Вышеперечисленные сложности актуальны и при обучении иностранному языку, особенно, если они имеют место быть и в родной речи ребенка.

Специфика работы по обучению иностранному языку детей с нарушениями речи зависит от типа нарушения звукопроизношения. При фонетических нарушениях звукопроизношения необходимо уделять больше внимания развитию артикуляционного аппарата, общей и мелкой моторики, при фонематических нарушениях следует развивать фонематический слух. Обучение иностранному языку нужно проводить в следующей последовательности: первый год обучения (2-й класс общеобразовательной школы) – формирование фонетико-фонематического восприятия, знакомство с иностранными звуками и буквами; второй год обучения (3-й класс общеобразовательной школы) – развитие навыков чтения и элементарных навыков письменной речи. Третий год и все последующие годы необходимо работать над общим развитием речи и проводить коррекционно-педагогическую работу, если в этом будет необходимость [2, с. 20].

В методике обучения иностранным языкам отсутствует единый метод, который можно назвать универсальным. Необходимо сочетать и комбинировать различные методы обучения в зависимости от целей, условий обучения и других факторов. Предпочтение отдаётся обучению на основе личностно-ориентированных технологий, поскольку данные технологии стимулируют творческую активность обучающихся, повышают их мотивацию к изучению языка. Содержание обучения языку ориентировано на формирование и развитие всех компонентов коммуникативной компетенции. Грамматическая компетенция базируется на системе речевых навыков и умений, на знаниях о грамматическом строе языка. Грамматические навыки и умения занимают ведущее место в процессе приобретения способности к коммуникации.

При обучении детей с нарушениями речи иностранному языку следует опираться на следующие положения:

- в процессе обучения необходимо учитывать уровень речевого развития, типичные и индивидуальные особенности речи детей;
- в процессе обучения иностранный язык должен иметь практическую направленность для учащихся с речевыми отклонениями и являться средством общения;
- обучение иностранному языку должно способствовать формированию у учащихся речевого общения и коррекции их речи;
- обучение иностранному языку должно соответствовать в наибольшей степени общим закономерностям развития речи в норме;
- формирование и коррекция речи детей с нарушениями должны проводиться в тесной взаимосвязи между фонетическими, лексическими и грамматическими компонентами языка.

Методика обучения иностранному языку детей с нарушениями речи должна быть основана на ряде принципов:

- принцип учета особенностей речевой патологии;
- принцип учета психофизиологических и психолого-педагогических особенностей детей с нарушениями речи;

- принцип опоры на сильные звенья психической деятельности детей с нарушениями речи;
- принцип обучения на малословных речевых образцах;
- принцип учета бинарной природы трудностей;
- принцип значительной фонетической аппроксимации;
- принцип обучения грамматическим иноязычным структурам через наглядные семантические опоры;
- принцип поэтапности формирования умственных действий [3, с. 6].

Данные принципы и положения с легкостью могут быть реализованы с помощью средств ИКТ технологий. Рассмотрим некоторые средства обучения детей с нарушениями речи иностранному языку, а также их преимущества в освоении данной дисциплины.

Мультимедийные презентации – это удобный и эффективный способ представления информации, поскольку в нем могут сочетаться одновременно изображения, видеофрагменты, динамика, звуковое сопровождение, одним словом, все то, что направлено не только на предъявление, усвоение и отработку языкового материала, но и способно удержать внимание обучающегося. Отметим, что воздействие сразу и на зрение, и на слух позволяет достичь гораздо большего обучающего эффекта. Методический эффект мультимедийных презентаций как раз и состоит в том, чтобы в непринужденной форме под присмотром учителя обработать как можно большее количество информации. Большим преимуществом использования презентаций в образовательном процессе является и эмоциональное подкрепление изучаемого материала. Для учителя мультимедийная презентация – это возможность скомпоновать учебный материал большого объема для того, чтобы легче его запомнить и воспроизвести.

Другим эффективным средством организации образовательного процесса обучения иностранному языку детей с речевыми нарушениями является использование интерактивной доски в качестве наглядно-иллюстративного средства и тренажера. Учащиеся могут одновременно видеть, слышать, читать, произносить, писать, играть, работать с различными источниками информации [3]. Использование интерактивной доски побуждает обучающихся проявлять интерес к изучаемой дисциплине, поскольку использование такого интерактивного средства обучения делает урок не только более интересным, но и эффективным с точки зрения достижения образовательных результатов.

Существует мнение, что компьютер, осуществляя ряд функций обучающего, не сможет полностью заменить преподавателя. Причина такого положения кроется в следующем:

- 1) на компьютере нельзя полностью имитировать аспекты деятельности преподавателя, которые связаны с его воспитательными функциями;
- 2) преподаватель по сравнению с компьютером лучше отслеживает причины допуска студентами тех или иных ошибок, проводит их систематизацию и разрабатывает программу по их коррекции;
- 3) целью обучения на современном этапе является развитие способности иноязычного общения; воспроизведение процесса коммуникации в рамках человеко-машинного взаимодействия в настоящее время остается маловероятным [5].

Продолжая эту мысль, В. Дику критически оценивает бесконтрольное использование компьютера и интернет-ресурсов. Он предполагает, что «процесс обучения может быть ограничен лишь формированием навыков чтения и письма и возвратом к элементарному грамматическому анализу».

Принимая во внимание многие спорные вопросы, мы убеждены все-таки в высоком обучающем потенциале применения компьютеризации в образовательном процессе при обучении иностранному языку учеников с нарушениями речи. Роль преподавателя в обучении иностранному языку в большей степени связана с развитием умений в видах речевой деятельности, в то время как, например, работа по формированию грамматических навыков на основе языковых и условно-речевых упражнений может быть организована с применением обучающих программ. Такое применение может стать эффективным при условии, что обучающая программа ориентирована на задачи обучения грамматике в конкретных условиях обучения, реализует в себе научную концепцию их решения. В основе концепции должны лежать лингводидактические и психологические закономерности овладения грамматической стороной речи. Ее дидактико-методическим воплощением станет технология обучения, реализующая в системе упражнений методические принципы, стратегии, способы, приемы и формы на основе информационно-коммуникационных технологий.

Включение информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс позволяет учителю организовать разные формы учебно-познавательной деятельности на уроках, сделать активной и целенаправленной самостоятельную работу учащихся. В рамках компьютеризации современного образования ИКТ можно рассматривать как средство доступа к учебной информации, обеспечивающее возможности поиска, сбора и работы с различными информационными ресурсами, в том числе в сети Интернет.

Список литературы

1. Информатизация общего среднего образования: научно-методическое пособие / под ред. Д.Ш. Матроса. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 64 с.
2. Ковалева А.Г. Использование информационно-компьютерных технологий при обучении в начальной школе. – М.: АСТ, 2016. – 288 с.
3. Машикина Ю.В. Информационно-коммуникационные технологии в решении задач обучения иноязычной грамматике // Вестник ВятГУ. – 2011. - №2-3.
4. Пащенко Л.П. Развитие речи младших школьников как средство педагогической коррекции в процессе обучения языкам: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2001. – 28 с.
5. Higgins J. The Computer and Grammar Teaching in Leech G. and Candlin N. L. Computers in English Language Teaching and Research. London: Longman, 1989. – P. 31-45.

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Логинова Наталья Александровна

*студентка 2 курса магистратуры факультета иностранных языков
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Ежова Татьяна Владимировна

*доктор педагогических наук, профессор кафедры романо-германской филологии
и методики преподавания иностранного языка
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

***Аннотация.** В статье рассматривается понятие «лингвострановедческий материал», названы критерии отбора лингвострановедческого материала для использования на уроках иностранного языка в школе, выявлена роль лингвострановедческого компонента в обучении иностранному языку.*

***Ключевые слова:** лингвострановедческий материал, иноязычная коммуникативная компетенция, обучение иностранному языку, критерии отбора лингвострановедческого материала.*

Нельзя не заметить, что в современном мире английский язык приобретает всё больше влияние среди обучающихся и вызывает к себе особый интерес. На уроке иностранного языка в школах обучающиеся развивают ряд навыков, которые играют важную роль в его интеллектуальном развитии и оказывают влияние на формирование их личности.

Нельзя не отметить, что сегодня преподаватели английского языка используют различные учебники, методические пособия и словари. Но мир требует глобальных изменений. Общество развивается стремительно, компьютеризация и глобализация в современном мире оказывают огромное влияние на преподавание иностранного языка [4, с. 281].

На уроках иностранного языка в школе используется лингвострановедческий материал для одновременного изучения иностранного языка и культуры страны изучаемого языка. Большинство ученых (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Е.В. Милосердова, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, Г.Д. Томахин, Л.И. Харченкова и др.) отмечают, что одновременно происходят два процесса: изучение языка через культуру и изучение культуры через язык. Использование лингвострановедческого материала на уроке приобретает особую значимость, потому что с помощью специально подобранного материала учитель может пробудить учебно-познавательный интерес школьника, повысить мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка, пробудить в ребенке стремление к самостоятельной творческой деятельности.

Лингвострановедческий компонент с каждым годом приобретает все большее значение и его элементы вводятся в программу изучения иностранного языка уже на ступени основного общего образования. Основная цель изучения иностранного языка в школе заключается не только в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, но и в приобретении знаний лингвострановедческого и культуроведческого характера, познании ценностей и традиций другого народа. Элементы лингвострановедческого характера позволяют учителю сочетать их с языковыми явлениями, которые выступают, помимо средств коммуникации, еще и как способ ознакомления обучающихся с новой для них действительностью. Это позволяет повысить мотивацию учащихся к изучению иностранного языка и решить обучающую, развивающую и воспитательную задачи школьного образования.

Согласно ФГОС основного общего образования, у ученика должна быть сформирована иноязычная коммуникативная компетенция, одной из субкомпетенций которой является лингвострановедческая компетенция, в соответствии с которой ученик должен не только приобретать знания в области иностранного языка, но и изучать культуру, национальные особенности и особенности менталитета носителей языка, знать и понимать обычаи, традиции, нормы поведения представителей этноса страны изучаемого языка.

Лингвострановедение – это направление в науке, которое базируется на изучении истории и современной действительности народа, изучаемого языка в качестве иностранного [1, с. 121]. С помощью лингвострановедческого материала на уроках иностранного языка обеспечивается развитие и формирование коммуникативной

компетенции. Результатом работы с лингвострановедческим материалом будут являться не знания о культуре и традициях страны изучаемого языка, но и будет происходить процесс пополнения словарного запаса, развивается навык переводческой деятельности, умение понимать и работать с фразеологизмами.

Невозможно изучить иностранный язык как средство общения без понимания культуры носителя языка, их взглядов и мировоззрения. С помощью таких знаний, понимания образ мышления народа изучаемого языка обучающийся сможет построить успешную коммуникацию уместно применяя полученную информацию. В процессе взаимодействия лингвострановедческой информации и языковой структуры возникает система коммуникативных навыков [1, с. 121].

Важной целью изучения иностранного языка является овладение навыками общения с носителями языка, умение выражать свои идеи и мысли, обмениваться новой информацией. Осознавая данную цель, обучающийся понимает, что знание иностранного языка и особенностей культуры народа поможет построить успешную коммуникацию. Из этого можно сделать вывод, что в процессе обучения важно показать коммуникативную направленность заданий, которая является одним из основных принципов обучения иностранному языку. Для успешного овладения данным навыком учителю важно уметь подбирать материал, грамотно подходить к созданию игровых ситуаций и разработке упражнений [2, с. 7].

Целенаправленный выбор упражнений создаёт и формирует социокультурные и лингвострановедческие компетенции у обучающихся. Если обучающийся разбирается в культуре, традициях и обычаях народа изучаемого языка, мы можем говорить, что во время обучения у него сформировались социокультурные и лингвострановедческие навыки. Но для достижения образовательных целей учителю необходимо руководствоваться адекватными критериями отбора лингвострановедческого материала. Назовем эти критерии:

- яркость и занимательность материала;
- возрастная специфика учащихся;
- близость контента информации к жизненному опыту учащихся;
- учет интересов обучающихся;
- репрезентативность материалов, то есть их аутентичность и актуальность;
- социокультурная информативность;
- относительная доступность языкового оформления материала.

Одним из способов изучения иностранного языка на уроках является использование художественной литературных текстов. Художественные тексты обладают большим потенциалом, создают возможность получения знаний о культуре, истории страны. Образы главных героев отображают определенные национальные черты характера. Общекультурная значимость в таких текстах отображается в манерах, хобби носителей языка. Многие методисты создают задания на основе данных текстов. С помощью специально подобранных заданий и художественного текста можно обсудить с обучающимися использование определенных выражений, проанализировав контекст. Используя художественный текст на уроке, учитель может познакомить школьников с историей и географией страны [3, с. 78].

Актуальные лингвострановедческие тексты можно найти в газетах и статьях из интернета, которые созданы носителями языка. Изучение таких текстов способно расширить кругозор обучающихся и сделать обучение иностранному языку более живым, мотивировать школьников к изучению иностранного языка.

Лингвострановедческая информация может быть представлена в виде текста, видео, открытки, карты города, буклета, рекламы, чеки из продуктовых магазинов, этикетки, билеты и купоны, расписания движения транспорта. Данные материалы можно

легко интегрировать в урок на любом этапе. К одному материалу можно продумать разные задания, которые будут затрагивать все виды речевой деятельности, задания могут быть разной сложности и идти по нарастанию [1, с.122].

На уроке можно использовать статью на иностранном языке, которая будет посвящена правильному питанию. Так как статья будет взята из иностранного источника, текст в ней будет считаться аутентичным. Тематика статьи актуальна для современных детей, многие обучающиеся сегодня интересуются правильным питанием. Учитель может обратить внимание обучающихся на фразы, которые использует автор статьи. В содержании класс отметит отношение носителя языка к правильному питанию и их привычки в питании. Информацию обучающийся сможет использовать в различных ситуациях общения.

Другая актуальная тема для обучающихся – это школьная форма. Данную тему можно рассматривать при изучении образования за рубежом или взять ее в контексте обсуждения одежды и моды. Лингвострановедческий материал может быть представлен в виде текста или видео. Учитель может обсудить с классом отношение подростков к школьной форме в стране изучаемого языка. Используя фото, у педагога есть возможность продемонстрировать различные виды школьных форм, а обучающиеся отметят сходства и различия. Все сходства и различия можно проанализировать, внося данные в таблицу. Обучающийся изучит не только новые слова и фразы, он может узнать мнение подростков из других стран, проанализировать плюсы и минусы школьной формы с точки зрения носителя языка, высказать свое мнение на иностранном языке, обсудив проблемные вопросы. С помощью такого материала на уроке будут реализованы важные принципы: наглядность, новизна для обучающихся и коммуникативность.

Использование учителем материала, который содержит лингвострановедческую информацию, на уроке иностранного языка очень важно. Критерии отбора лингвострановедческого материала помогут выбрать подходящий текст и успешно реализовать поставленные задачи во время обучения. Данный материал позволит повысить мотивацию к изучению иностранного языка у обучающихся, побудит у них желание получить новые знания и овладеть новыми навыками. Учитывая взаимодействие языка и культуры, педагог может предоставить процесс изучения иностранного языка в виде целостной структуры, которая включает в себя содержание языковое и культурное. Правильно подобранный лингвострановедческий материал имеет практическую значимость, которая заключается в том, что обучающиеся получают информацию о стране изучаемого языка, культуре, традициях и обычаях, является источником информации для речевой деятельности. Такой материал предоставляет возможность понять мировоззрение носителей языка, а также развить внимательность и наблюдательность у обучающихся.

Список литературы

1. Волкова В.В. Лингвострановедение как метод повышения мотивации изучения иностранного языка // Вестник ВГАВТ. – 2015. - №42. – С. 120-123.
2. Гурикова Ю.С. Понятие лингвострановедения и возможности лингвострановедческого подхода при обучении иностранному языку // Педагогическое мастерство: материалы V Международ. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 6-9.
3. Журлова И.В. Как реорганизовать преподавание английского языка в школе // Современное образование в России и за рубежом: теория, методика и практика: сборник материалов V Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2016. – С. 77-81.

4. Сухоловская Ж.М. Обучение лингвострановедению с использованием Интернет-ресурсов (на примере английского языка) // Вестник университета. – 2014. - №10. – С. 280-282.

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Логинова Наталья Александровна

*студентка 4 курса факультета педагогики, психологии и социальных наук
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет
имени В.Г. Белинского»
г. Пенза*

Тихонова Наталья Борисовна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории
и методика дошкольного, начального образования
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет
имени В.Г. Белинского»
г. Пенза*

Аннотация. Современное поколение плохо создаёт и восстанавливает в сознании представления образов, не может ими оперировать, детям тяжело дается понимание пространственных отношений, конструировать, вообразить, проектировать.

Ключевые слова: младшие школьники, мышление, развитие, пространство, цифровые образовательные ресурсы.

Модернизация российского образования предполагает принципиальное обновление содержания, нацеленность на новый образовательный результат. Одной из важных задач современного образования является совершенствование ориентироваться детей в пространстве и их пространственных представлений, так как у большинства детей встречается данная проблема.

Пространственные представления выполняют особую функцию в познании и обучении. Оно позволяет выделять из реальных объектов, теоретических (графических) моделей пространственные отношения и свойства, делает их объектом анализа. В курсе математики большую часть времени отводится на изучение геометрического материала, что, в свою очередь, активно участвует в формировании пространственных представлений младших школьников.

Современный мир полон информационными инновациями, которые с каждым годом становятся большими помощниками человека. Так, подавляющее большинство профессий в качестве рабочего инструмента стало использовать компьютер. Постепенно его использование крепко внедрилось и в образовательный процесс. Так как в последнее время зафиксирован низкий уровень развития пространственного мышления школьников, то для его развития логично было бы использовать предоставленные школой цифровые образовательные ресурсы (ЦОР), которые позволяют в интересной для детей форме развивать и творческое и пространственное мышление.

Человек может развивать пространственное мышление в течение всей жизни, однако начинать нужно уже с младшего школьного возраста и даже с дошкольного. Поскольку сформированное пространственное мышление является важным фактором в становлении личности, то необходимость его развития нашло отражение в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Требования предусматривают овладение учащимися не только логического мышления, но и пространственного.

На протяжении всего развития человечества одной из главных целей обучения было развитие мышления, то есть стимулирование мыслительной деятельности, интеллектуальных способностей ребёнка. В психолого-педагогической литературе мышление определяется как опосредованное отражение внешнего мира, опирающиеся на впечатления от реальности, при этом даёт возможность человеку в зависимости от усвоенных знаний, умений, навыков правильно оперировать информацией, успешно строить свои планы и программы поведения.

Под пространственным мышлением мы понимаем вид мыслительной деятельности, который позволяет ориентироваться в пространстве, создавать визуальные образы для решения всевозможных задач (теоретических и практических). Пространственное мышление является разновидностью образного мышления. Пользуясь историческими справками, стоит отметить, что проблема развития пространственного мышления не является новой, современной, а использования понятия уходит в начало двадцатого века. Сам же термин стал употребляться лишь в 1970 году, до этого момента в педагогической литературе использовался термин «пространственное воображение».

Пространственное мышление – вид умственной деятельности, обеспечивающий создание пространственных образов, оперирование ими в процессе решения практических и творческих задач (И.С. Якиманская).

И.С. Якиманская выделяет критерии оценки уровня сформированности пространственного мышления, среди которых: полнота образа, тип оперирования и широта оперирования пространственными образами. Важным показателем развития пространственного мышления выступает широта оперирования и полнота образа. Под широтой оперирования понимают степень свободы манипулирования пространственными образами при использовании различного графического материала. Полнота образа есть соответствие его реальному предмету. Она характеризует набор элементов образа, их связь и динамичность.

Так как пространственное мышление является разновидностью образного мышления, то оно сохраняет в себе все его черты и имеет следующие особенности, отличающие его от другого вида мышления: пространственное содержание оперируемого материала, специфические средства мышления (при помощи пространственных образов), оперирование образами (особенность содержания мыслительной деятельности). Такой вид мышления главным образом способствует решению задач, требующих ориентацию в пространстве.

На основе этого можно сделать вывод, что «пространственное мышление» – это довольно сложное понятие, сущность которого строится на наглядном представлении окружающей действительности и заключается в построении пространственного образа с последующим оперированием для реализации задач.

Чаще всего пространственное мышление необходимо для решения задач на уроке математики: геометрические задачи, графические задачи, конструктивно-технологические задачи и т.п. Решение задач такого типа основывается на анализе пространственных отношений и свойств, как реальных объектов, так и графических изображений.

Главным содержанием здесь является оперирование пространственными образами на основе создания этих образов путём восприятия, то есть представления, пространственных свойств и отношений объектов. Причём под пространственными отношениями принято понимать отношения между объектами пространства или отношения между пространственными признаками этих объектов. Все пространственные отношения поделены на пять видов: порядковые (например, больше – меньше, дальше – ближе, часть – целая), топологические (например, компактность, замкнутость), метрические (всевозможные измерения, например, углы, расстояние, протяжённость, удалённость) и проективные (например, проецирование фигуры на изображение и наоборот).

Объекты пространственных отношений находятся в отношении взаимного расположения друг с другом и определённо пространственно размещены. Чтобы это размещение определить необходимо знать (выявить) систему отсчёта и чаще всего в качестве неё используется исходная позиция наблюдателя. К системе отсчёта пространственного расположения объектов нужно относиться серьёзно, ведь её изменение нередко ведёт за собой перестройку всей системы пространственных отношений т.е. наглядную картину. И хотя при изменении точки отсчёта пространственная размещённость предметов т.е. объектов пространственных отношений, объективно остаётся неизменной, однако мыслительное отображение в образе будет меняться.

Одним из существенных признаков, которые отличают пространственное мышление от всех других видов, является образ. Стоит отметить, что создание образов обеспечивает накопление представлений, которые по отношению к мышлению являются исходной базой. Поскольку образами оперирует мышление, то они должны быть динамичными, оперативными и подвижными, причём эти качества вытекают из условий их создания и оперирования ими. В психологии принято под представлениями понимать образы событий, предметов или явлений, которые возникают на основе их припоминания или активного воображения.

Подвижность и динамичность образов обусловлена тем, что в процессе решения задач требуется постоянный переход от объёмных (трёхмерных) изображений к плоским (двумерным) и обратно – от восприятия реальных объектов к их графическим воображениям.

Пространственное мышление является многоуровневым образованием. Оно включает в себя элементы разного содержания и уровня развития. Структура пространственного мышления от содержания графического, то есть наглядного материала, специфики задачи, характера деятельности, характеризуется динамичностью, полнотой, степенью новизны пространственных образов.

Объекты пространственных отношений находятся в отношении взаимного расположения друг с другом и определённо пространственно размещены. Чтобы это размещение определить необходимо знать (выявить) систему отсчёта и чаще всего в качестве неё используется исходная позиция наблюдателя. К системе отсчёта пространственного расположения объектов нужно относиться серьёзно, ведь её изменение нередко ведёт за собой перестройку всей системы пространственных отношений т.е. наглядную картину. И хотя при изменении точки отсчёта пространственная размещённость предметов т.е. объектов пространственных отношений, объективно остаётся неизменной, однако мыслительное отображение в образе будет меняться.

Пространственное мышление оперирует образами, а образ, в свою очередь, на первых этапах обучению математики, используется как основная оперативная единица пространственных представлений у младших школьников. Данный вид мышления

выполняет специфическую функцию в познании и обучении младшего школьника. Она позволяет ученику вычленять из реальных объектов и графических моделей пространственные свойства и отношения, а также делает их объектом анализа и преобразования с учётом требований конкретной задачи.

Пространственное мышление имеет и другую существенную особенность, которая включается в определение понятия не так часто. Это оперирование, созданными соответствующим объектом окружающей действительности, образами, которые и происходят как раз на основе представления. Оперирование пространственными образами принято делить на несколько типов. Каждый из которых, представляет собой характер преобразований, доступный ученику и проявляется у него при выполнении различных заданий.

У младших школьников преобладает наглядно-образное мышление, и оперируют они образами без особых усилий, тренировать и развивать мышление необходимо с учётом психических особенностей детей, и программа обучения должна корректироваться в зависимости от условий, содержания и методов школьного обучения. При этом следует помнить, что младшие школьники уже с первых уроков в школе начинают работу по переходу от наглядно-образного мышления к словесно-логическому, т.е. в начальной школе закладывается формирование всех видов мышления.

Нами были просмотрены множество развивающих цифровых образовательных платформ на присутствие геометрического материала, который направлен на развитие пространственного мышления. Такие как: Логик.like, IQ клуб, Uchi.ru, Интернет.урок, Якласс.

Анализируя образовательные платформы, можно сделать вывод, что использование таких современных технических средств вызывают у учащихся особый интерес, так как данная работа тесно связана с решением подобных задач в домашних условиях. Самое главное – дети учатся применять теоретические знания в практике, анализировать полученный результат, сравнивать результаты, конструировать.

Развитие пространственного мышления происходит по следующим этапам:

1. Наблюдения.

2. Восприятие и осмысливание информации, которая получена от учителя, либо из иных информационных источников.

3э Практическая деятельность, которая может включать в себя различные измерения, построения, моделирование, рисование.

4э Мысленное оперирование пространственного представления.

Каждый раз, когда ребёнку приходится знакомиться с новым видом задания (на этапе усвоения нового материала), он вместе с учителем проходит все эти этапы. Использование тренажёров позволяет закрепить полученные знания, в последующем ребёнок, видя знакомое задание, сразу переходит к четвёртому этапу. Процесс формирования такого вида мышления в традиционных условиях довольно длительный и требует качественной подготовки с использованием теоретических и экспериментальных исследований.

Стоит отметить, что уровни не относятся конкретно к определённым классам. Каждый ребёнок развивается индивидуально, поэтому стоит обращать внимание на общую картину психологической готовности класса к усвоению новых знаний для перехода на следующий уровень. Уровни между собой тесно связаны и переплетаются, поэтому каждый предшествующий уровень является основополагающим для последующего.

При изучения геометрических фигур в начальных классах, следует обратить внимание на то, что свойства всех изучаемых фигур выявляются экспериментальным

путем в ходе выполнения соответствующих упражнений. Систематически должны проводиться такие виды работ, как изготовление геометрических фигур из бумаги, палочек, пластилина, их вырезание, моделирование и др. При этом важно учить детей различать существенные и несущественные признаки фигур. Большое внимание при этом следует уделить использованию приема сопоставления и противопоставления геометрических фигур.

В процессе формирования навыков построения отрезков следует предъявлять большие требования к качеству выполняемых чертежей.

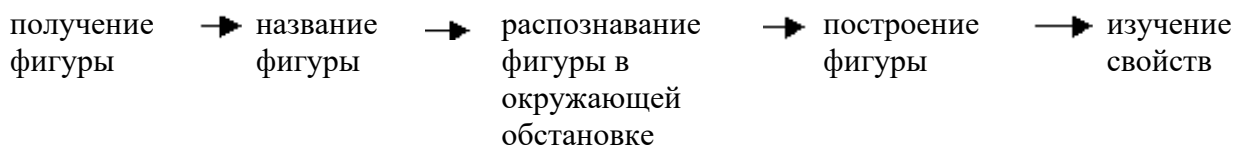


Рисунок 1. – Схема изучения геометрического материала

В настоящее время существует множество методов и приёмов, которые позволяют быстрее и эффективнее освоить все уровни, или ступени, развития пространственного мышления. Однако, при составлении программы, включающей задания по формированию данного вида мышления, стоит задавать себе вопрос о необходимости и целесообразности использования этих возможностей.

Таким образом, можно сделать вывод, что реализация формирующего этапа исследовательской работы, направлен на повышение уровня развития пространственного мышления с использованием цифровых образовательных ресурсов на уроках математики, позволила повысить уровень развития пространственного мышления младших школьников.

Список литературы

1. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов. Правительство Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://school-collection.edu.ru/catalog/> (дата обращения 10.05.2022).
2. *Кожихова О.Н.* Развитие пространственного мышления младших школьников / О.Н. Кожихова, О.В. Шумахова // Вестник научных конференций. – 2017. - №3-3 (19). – С. 59-61.
3. *Конгорская С.А.* Особенности пространственного мышления и их взаимосвязь с учебной успешностью обучающихся // Научно-педагогическое образование. – 2017. - №1.
4. *Пышкало А.М.* Совершенствование обучения младших школьников. – М.: Просвещение, 2014.
5. *Якиманская И.С.* Развитие пространственного мышления школьников. – М.: Педагогика, 2012.

ПРОБЛЕМА СТЕРЕОТИПИЗАЦИИ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ломакина Светлана Александровна

студентка 3 курса кафедры лингвистики и гуманитарного образования

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет

имени Г.Р. Державина»

г. Тамбов

Зими́на Елена Игоревна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики
и гуманитарно-педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов

Аннотация. Рассматривается методический потенциал стереотипов в обучении иностранному языку. В работе автор дает определение термину «национальный стереотип», выявляет роль и функции национальных стереотипов в межкультурной коммуникации, анализирует цели обучения в отношении стереотипов, а также подходы к изучению проблемы отношения к стереотипам в обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: стереотип, стереотипизация, национальный стереотип, автостереотипы, цели работы над стереотипами, релятивизация стереотипов.

Современное образование, согласно докладу международной комиссии ЮНЕСКО о глобальных стратегиях развития образования в XXI веке, должно быть направлено на решение двух ключевых задач: во-первых, способствовать осознанию человеком своих корней и определению своего места в мире, и, во-вторых, содействовать формированию у индивида уважительного отношения к другим культурам. Такая направленность образовательного процесса связана, прежде всего, с современными тенденциями развития общества – глобализацией, интернационализацией, интеграцией. Особенно актуальным решение данных задач становится при обучении иностранному языку, которое нацелено на формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Овладение иноязычной коммуникативной компетенцией позволяет индивиду осуществлять продуктивное общение с носителями иностранного языка, а также приобщаться к культуре их стран. Поскольку достижение участниками взаимопонимания в процессе межкультурного общения является необходимым условием установления и дальнейшего развития контактов между сторонами, особую значимость в изучении иностранного языка находит проблема национальных социокультурных стереотипов о характере страны изучаемого языка.

Исследование сущности национальных стереотипов требует уточнения понятия «стереотип». Т.Ф. Ефремова отмечает, что слово «стереотип» происходит от греческих слов stereos («твердый, прочный») и typos («форма, образец»). Изначально данный термин применялся в полиграфии, обозначая средство, используемое в печати изданий, выпускаемых большим тиражом, в виде монолитной печатной формы – копии с типографского набора [4, с. 51]. Начиная с середины XIX века, термин «стереотип» стал употребляться и в переносном значении, под которым понимается неизменный, вошедший в общепринятую практику образец, шаблон, трафарет. Через призму стереотипов формируются восприятие и оценка человеком определенных объектов, явлений, событий, других индивидов, распространяя на них устойчивые, соответствующие определенным представлениям характеристики, что характеризует процесс стереотипизации.

Одним из видов стереотипов являются национальные (этнические) стереотипы, представляющие собой упрощенное эмоционально окрашенное представление одного народа о другом или о самом себе. Этнические стереотипы социальны по своей природе, отражают тот или иной национальный менталитет, позволяя индивидам включаться в социальное взаимодействие с представителями того или иного этноса. При этом индивид на основе таких представлений нередко строит собственную модель поведения, исходя

из обобщенного представления о его допустимости в конкретном социуме. Кроме того, национальные стереотипы имеют и психологическую природу, поскольку в процесс стереотипизации включены такие важнейшие психические процессы как восприятие, память, внимание, атрибуция, оценка.

Национальные стереотипы, имея социальную природу, обладают всеми свойствами социальных стереотипов, наиболее значимыми из которых выступают схематизированность, эмоционально-оценочный характер, устойчивость, согласованность, унифицированность. Следует подчеркнуть, что, будучи связанными с определенными предрассудками и шаблонными представлениями о том или ином этносе, национальные стереотипы зачастую связаны с дискриминацией и имеют негативное влияние на социализацию индивида, так и на эффективность его общения с представителями того или иного этноса.

Структуру национального стереотипа можно представить в виде взаимосвязанных компонентов – когнитивном и аффективном. Содержание когнитивного компонента раскрывается в обобщенной информации о том или ином этносе. Например, именно когнитивный компонент содержит такие свойства как консервативность в отношении англичан, высокомерность – в отношении американцев и педантичность – в отношении немцев. Аффективный компонент содержит оценку качеств и свойств, заложенных в когнитивном компоненте, отвечает за формирование положительного или отрицательного отношения индивида к представителям той или иной этнической группы.

Характеризуя значимость стереотипов в осуществлении межкультурной коммуникации, А.П. Садохин отмечает, что они являются неотъемлемой частью системы ценностей индивидов, выполняют защитные функции по отношению к позиции человека в обществе. Это, в свою очередь, предопределяет использование стереотипов в кросс-культурной коммуникации, в которой во взаимодействие вступают представители различных культур. Примечательно, что, являясь неотъемлемой составляющей межкультурного взаимодействия, сами стереотипы одновременно выступают его следствием, поскольку обобщенные представления о характерных особенностях конкретного этноса формируются именно в процессе этого взаимодействия.

Анализируя позицию автора, необходимо отметить тот факт, что человек прибегает к стереотипам в условиях невозможности интерпретации событий, явлений, поведения личности на основе глубокого их анализа и всесторонней оценки. В таком случае стереотипы обеспечивают адаптацию индивида к ситуации общения с носителями другой культуры, поскольку мыслительная оценка чего-либо формируется заранее, что создает у человека впечатление уже имеющихся знаний о новой культуре. Кроме того, наличие стереотипов позволяет обеспечить четкое разграничение родной и чужой культуры, выстроить барьер, обеспечивающий безопасное нахождение человека в межкультурном пространстве. Функции стереотипов в межкультурной коммуникации различны и связаны с обобщением информации об определенной культуре, осуществлением прогноза развития ситуации и ее интерпретацией, а также формированием индивидуальной модели коммуникативного поведения.

Что касается применения национальных стереотипов в педагогической практике, данная проблематика стала предметом научных исследований относительно недавно, в начале 90-х гг. XX века, период формирования межкультурного подхода к обучению. Среди наиболее значимых работ, посвященных проблеме стереотипизации в педагогике, методике преодоления стереотипов, следует отметить труды отечественных ученых: Е.М. Верещагина, Е.Г. Костомарова, П.В. Сысоева, Г.В. Елизарова, В.П. Фурманова. Зарубежные авторы также проявляют интерес к вопросам осмысления языка в его

взаимосвязи с той или иной культурой. Среди таковых Е. Langer, С. J. Kramersch, М. J. Bennett, Р. McNulty и L. C. Buckley и др.

Несмотря на имеющийся научный интерес к проблеме стереотипизации в межкультурном взаимодействии, вопросам значения стереотипов в формировании межкультурной компетенции, в теории и методике преподавания иностранного языка отсутствуют разработки, связанные с построением модели обучения иностранному языку с учетом сущности и деструктивного воздействия стереотипов на эффективность межкультурного взаимодействия и процесс обучения.

В этой связи в процессе обучения иностранному языку должны решаться разнообразные задачи, связанные с работой со стереотипами – выявления, изучения, модификации, корректировки, преодоления, снятия, разрушения. При этом полярные точки зрения на цели обучения с позиций работы со стереотипами связаны с крайне негативной и нейтральной оценкой стереотипов в процессе общения.

В первом случае стереотип расценивается как барьер, препятствующий общению и мирному существованию людей, а, следовательно, основная цель обучения должна быть направлена на разрушение стереотипов и борьбу со стереотипизацией в мышлении и поведении человека. Сторонниками данного подхода являются зарубежные и российские ученые, среди которых А. Winter (1992), Р. Doye (1993), В. А. Гончарова (2008), Г. В. Елизарова (2005). Однако формулировка такой цели приводит к неэффективному целеполаганию в силу нецелесообразности и нереалистичности самой цели. Разрушение одного стереотипа неизбежно приводит к возникновению другого, противоположного по содержанию стереотипа. Подавление стереотипа, как справедливо полагает Т. Нельсон, также не приводит к необходимому эффекту, поскольку носит кратковременный характер: «...Подавление стереотипного мышления может быть эффективным в течение непродолжительного времени, но позднее эти мысли возвращаются с большей интенсивностью» [5, с. 41].

Во втором случае стереотипы рассматриваются как социальный феномен, который невозможно разрушить средствами педагогики, следовательно, основная задача образовательного процесса должна сводиться к осознанию, изучению, оценке стереотипов. При этом субъекты педагогического процесса не занимают какой-либо активной позиции в отношении стереотипов, как бы приспосабливаются к ним, а сам процесс обучения отличается спонтанностью и непредсказуемостью результатов. Подобная позиция присуща ряду западных исследователей: Н. Bausinger (1988), Н. Husemann (1993), М. Loschmann (2001).

Н. В. Сорокина предлагает не придерживаться полярных точек зрения на построение процесса обучения иностранному языку с учетом явления стереотипизации. Целеполагание, по мнению автора должно исходить из необходимости релятивизации стереотипов [7, с. 122]. Понятие «релятивизация» (от лат. *relativus* в – «относительный») подразумевает признание многообразия систем ценностей в противоположность рассмотрению определенной системы ценностей как единственно возможной, правильной. Хотя такая трактовка свойственна такой области знания как социальная философия, по нашему мнению, она может быть применена и в педагогических исследованиях. Поскольку каждой культуре свойственны свои национальные стереотипы, в поликультурном пространстве признание относительности стереотипов является важным шагом к построению эффективного общения, а также к формированию эффективной модели обучения иностранному языку, которое подразумевает установление контакта с носителями различных культур.

По мнению В. А. Гончаровой, релятивизация является заключительным этапом реализации процесса обучения преодолению стереотипов. При этом данный этап связан с осознанием учащимися двух моментов. Во-первых, стереотипизация как процесс

формирования обобщенного представления и оценочных суждений о чем-либо свойственен каждому индивиду. Это важный механизм человеческого мышления, выполняющий адаптивную и защитную функции. Во-вторых, та или иная культура не может восприниматься в единственно возможной системе координат, поскольку она характеризуется наличием многообразных ценностей [1, с. 132]. Следовательно, релятивистский подход к пониманию национальных культур основывается на признании их многообразия, соотнесенности, относительной независимости и равноценности. Кроме того, поскольку для общества характерно постоянное развитие, данные культуры динамичны.

Наряду с работой В.А. Гончаровой, вопросы релятивизации стереотипов затрагиваются в трудах зарубежных авторов Н. Bausinger (1988), M. Loschmann (2001), Suprun & Kuligina (2010), однако фокус рассмотрения сосредотачивается не на методике преподавания, а на наиболее общих аспектах, отражающих сущность стереотипов и стереотипизации.

Возвращаясь к вопросу релятивизации стереотипов в межкультурной коммуникации, следует рассматривать относительность стереотипов в их привязке к объекту и субъекту стереотипизации (индивид, группа), ситуации общения с учетом направленности оценки, включаемой в аффективный компонент (нейтральная, позитивная или негативная по отношению к объекту стереотипизации), а также роли стереотипов в коммуникационном процессе (конструктивная или деструктивная).

Обозначая перспективы исследования стереотипов в процессе обучения, можно с уверенностью утверждать, что поскольку именно цели являются определяющими во всей системе обучения, дальнейшие исследования должны быть направлены на совершенствование методик работы со стереотипами, формирование новых технологий (совокупности приемов, средств, методов и инструментов) обучения иностранным языкам с учетом наличия национальных стереотипов.

Таким образом, проблема стереотипизации в обучении иностранным языкам является относительно новой, многоаспектной проблемой, решение которой может лежать в плоскости различных направлений работы с национальными стереотипами. Конкретное направление работы должно выбираться, исходя из анализа когнитивного и аффективного компонентов, составляющих структуру стереотипа, а также цели обучения. В конечном счете, применяемая методика обучения иностранному языку должна способствовать формированию межкультурной компетенции, обеспечивать быструю включаемость обучающихся в процесс межкультурного взаимодействия и их адаптацию к той или иной национальной культуре.

Список литературы

1. *Гончарова В.А.* Методика преодоления национальных социокультурных стереотипов в обучении иностранным языкам (языковой вуз, старший этап): дис.... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2008. – 229 с.
2. Доклад комиссии по образованию (ED). [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.un.org/unispal/wp-content/uploads/2021/11/UNESCO.41.C.71r_221121.pdf (дата обращения 05.05.2022).
3. *Елизарова Г.В.* Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
4. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. – М.: Русский язык, 2000. – Т. 1: А-О. – 704 с.
5. *Нельсон Т.* Психология предубеждений. Секреты шаблонов мышления, восприятия и поведения. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 384 с.

6. Садохин А.П. Введение в межкультурную коммуникацию: учебное пособие. – М.: Омега-Л, 2009. – 189 с.
7. Сорокина Н.В. Содержательно-целевой аспект концепции релятивизации национальных стереотипов в обучении иностранным языкам в вузе // Образование и наука. – 2013. - №10. – С. 120-138.
8. Bausinger H. Stereotypie und Wirklichkeit // Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. – 1988. – 14. – P. 157-170.
9. Doye P. Fremdsprachenunterricht ohne Stereotypen? Sozialpsychologische, logische und padagogische Aspekte. In: Kontroversen in der Fremdsprachenforschung // Johannes-Peter Timm, Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.) Dokumentation des 14. Kongresses fur Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der DGFF Essen, 7-9. Oktober. – Bochum: Brockmeyer, 1993. – P. 373-384.
10. Husemann H. Doktor Seltsam: Oder wie ich lemte, das Stereotyp zu lieben // Kontroversen in der Fremdsprachenforschung // Johannes-Peter Timm, Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.) Dokumentation des 14. Kongresses fur Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der DGFF Essen, 7-9. Oktober 1991. – Bochum: Brockmeyer, 1993. – P. 385-399.
11. Loschmann M. Was tun gegen Stereotype? // Interkulturelle Kommunikation in Wirtschaft und Fremdsprachenunterricht / Gerhard Wazel. Institut fiir Interkulturelle Kommunikation e.V. (Hrsg.). – Frankfurt a.M.: Lang, 2001. (Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion; Bd. 5). – P. 147-201.
12. Suprun N.I. Entwicklung kritischer Einstellung im Fremdsprachenunterricht / N.I. Suprin, T. Kuligina // Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland. 2010. – P. 151-163.
13. Winter A. Das Vorurteil im Kontext tertiarer Sozialisation // Interkulturelle Bildung und Sprachen. Englisch, Franzosisch, Hopi, Walisisch. Manfred Erdmenger (Hrsg.), Braunschweiger Arbeiten zur Schulpadagogik, Dieter Hoof (Hrsg.). Band 9. Braunschweig, 1992. – P. 47-58.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПАНИЧЕСКИХ АТАК ЛИЧНОСТИ

Лутова Виктория Юрьевна

студентка 2 курса

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»

г. Тольятти

Аннотация. В статье раскрываются понятия панической атаки, приводятся психологические механизмы ее возникновения, а также описываются основные принципы психологической профилактики негативных эмоциональных состояний.

Ключевые слова: панические атаки, негативные эмоциональные состояния, психологическая профилактика.

В современном мире все больше и больше осознается ценность жизни и здоровья человека. Особое внимание уделяется проблеме поведения и отношения личности в ответ на стрессы и трудные жизненные ситуации, которые возникают в процессе жизнедеятельности. Очень важно, чтобы человек осознавал возможности и способности своей психики, умел продуктивно вести себя в ситуации стресса, что позволит предупреждать болезни, укреплять здоровье и совершенствовать свое взаимоотношение с постоянно меняющимся внешним миром.

В последнее время жалобы на приступы панической атаки стали занимать все большее место среди причин обращения к психологам. Под данным термином сейчас принято понимать неожиданный для человека приступ выраженной тревоги или паники, который происходит внезапно, без какой-либо заметной причины. Длительностью от нескольких минут до часа. Такие приступы могут возникать как регулярно, так и нерегулярно, и значительно снижать качество жизни, хоть и не представляет собой прямой угрозы существованию.

Вместе с тем, значение эмоций в жизни человека трудно переоценить. Эмоции обогащают психику яркостью и разнообразием чувств, делают ребенка более интересным и для окружающих, и для самого себя. Разнообразие собственных переживаний помогает более глубоко и тонко понять происходящее.

Под термином «паническая атака» сейчас принято понимать неожиданный для человека приступ выраженной тревоги или паники, который происходит внезапно, без какой-либо заметной причины. Длительностью от нескольких минут до часа. Такие приступы могут возникать как регулярно, так и нерегулярно, и значительно снижать качество жизни, хоть и не представляет собой прямой угрозы существованию.

Отметим, что однократная паническая атака не может быть поводом для постановки такого диагноза, как паническое расстройство. Однако, если приступы повторяются, тогда уже можно вести речь о таком расстройстве. Панические атаки возникают при крайне высоком уровне тревоги.

На нынешнем этапе развития науки исследователи разграничивают понятия «тревоги» и «тревожности», хотя полвека назад эти слова употреблялись как синонимы. Сейчас подобная терминологическая дифференциация характерна как для отечественной, так и для зарубежной психологии и позволяет проанализировать это явление через категории психического состояния и психического свойства. В современной психологии тревога понимается как психическое состояние, а тревожность – как психическое свойство, детерминированное генетически, онтогенетически или ситуационно.

Тревожность – личностное свойство, которое проявляется в постоянном ощущении неуверенности в себе, бессилия перед внешними факторами, в преувеличении их могущества и угрожающего характера. Личностная тревожность представляет собой устойчивое образование, проявляющееся в разлитом, хроническом переживании соматического и психического напряжения, к склонности к раздражительности и беспокойству даже по незначительным поводам, в чувстве внутренней скованности и нетерпеливости [1, с. 54]. Тревога определяется как эмоциональное состояние острого внутреннего беспокойства, связываемого в сознании человека с прогнозированием опасности [7, с. 12]. Тревога рассматривается в психологии как неблагоприятное по своей эмоциональной окраске состояние или внутреннее условие, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий [3, с. 54].

Каждый человек обладает определенным уровнем тревожности. По выраженности тревожность бывает: пониженная тревожность, оптимальная тревожность, повышенная тревожность. Проблемы начинаются тогда, когда уровень тревожности становится либо больше, либо меньше некоего «оптимального». Человек с пониженным уровнем тревожности становится безответственным, безынициативным. Такой человек просто плывет по течению жизни, становится легко внушаемым, легко управляемым. Такого человека часто посещают состояния апатии, уныния и депрессии. Личность с выраженной тревожностью склонна воспринимать мир как заключающий в себе опасность и угрозу в значительной большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности [2, с. 21].

Если при фобиях тревога повышена и ищет способа себя рационализировать, превратившись в конкретный страх, то при панических атаках уровень тревоги ещё более высок и она уже не ищет конкретного объекта, для реализации. Тревога просто выходит наружу и застаёт человека врасплох. Это может произойти где угодно: в метро, в банке, в магазине, просто на улице.

Для того, чтобы возникло состояние тревоги, необходимо наличие стрессовой ситуации. Понятие «стресс» впервые начали использовать физиологи для того, чтобы обозначить процесс реакции всего организма на любое негативное событие – стресс проявляется в форме адаптивного синдрома к данным обстоятельствам. Г. Селье дана первая классификация стрессов, которая выделяет две формы данного явления: эустресс, который является адаптивной формой стресса, так как содействует мобилизации всех сил организма, включая иммунитет, тем самым как бы «тонизируя» работу всех органов; и дистресс, который представляется дезадаптивной формой стресса, так как негативно отражается на всех функциях организма человека, и может вызвать различные заболевания [8, с. 76].

Таким образом, под панической атакой сейчас принято понимать неожиданный для человека приступ выраженной тревоги или паники, который происходит внезапно, без какой-либо заметной причины. Длительностью от нескольких минут до часа. Такие приступы могут возникать как регулярно, так и нерегулярно, и значительно снижать качество жизни, хоть и не представляет собой прямой угрозы существованию. Отметим, что однократная паническая атака не может быть поводом для постановки такого диагноза, как паническое расстройство

Эмоции, также как и эмоциональные состояния, принято считать психическими процессами. Их отличительной особенностью является то, что эмоции воспроизводят личную, имеющую значение только для данного человека оценку всего происходящего с личностью. Эмоции играют решающую роль в отношениях человека и социума, создавая как положительные отношения между людьми (симпатии), так и отрицательные (антипатии).

В целях предупреждения панических атак личности необходима их своевременная профилактика. Психологическая профилактика – это такой вид деятельности практического психолога, который направлен на предупреждение различных отклонений в развитии личности человека, на работу с данными нарушениями до того, как они стали явно проявляться.

Существует много методов и средств профилактики негативных эмоциональных состояний. Например, метод разговорной психотерапии предполагает разговор, направленный на проговаривание эмоциональных состояний, описание своих эмоциональных переживаний в ходе стрессовых состояний. Метод позволяет акцентировать внимание на личных переживаниях, мыслях, чувствах, желаниях человека [5, с. 21]. Эффективными формами являются музыкотерапия – метод, в котором корректируется эмоциональное состояние с помощью музыки, сопровождающееся заданием: имаготерапия – метод терапии образами через игру, в которой человек создает динамичный образ самого себя; психогимнастика – метод, позволяющий уменьшить эмоциональное напряжение и выработать умения противостоять стрессовым состояниям через соединение мимики, жестов, и движения [4, с. 86]; изотерапия – метод снятия отрицательных эмоций с помощью изобразительного искусства [6, с. 18].

Под панической атакой сейчас принято понимать неожиданный для человека приступ выраженной тревоги или паники, который происходит внезапно, без какой-либо заметной причины. Длительностью от нескольких минут до часа. Такие приступы могут возникать как регулярно, так и нерегулярно, и значительно снижать качество жизни, хоть и не представляет собой прямой угрозы существованию. Отметим, что однократная

паническая атака не может быть поводом для постановки такого диагноза, как паническое расстройство. Панические атаки возникают при крайне высоком уровне тревоги. Для того, чтобы возникло состояние тревоги, необходимо наличие стрессовой ситуации. Понятие «стресс» впервые начали использовать физиологи для того, чтобы обозначить процесс реакции всего организма на любое негативное событие – стресс проявляется в форме адаптивного синдрома к данным обстоятельствам. Селье дана первая классификация стрессов, которая выделяет две формы данного явления: эустресс, который является адаптивной формой стресса, так как содействует мобилизации всех сил организма, включая иммунитет, тем самым как бы «тонизируя» работу всех органов; и дистресс, который представляется дезадаптивной формой стресса, так как негативно отражается на всех функциях организма человека, и может вызвать различные заболевания.

Таким образом, эмоции, также как и эмоциональные состояния, принято считать психическими процессами. Их отличительной особенностью является то, что эмоции воспроизводят личную, имеющую значение только для данного человека оценку всего происходящего с личностью. Эмоции играют решающую роль в отношениях человека и социума, создавая как положительные отношения между людьми (симпатии), так и отрицательные (антипатии). Психологическая профилактика – это такой вид деятельности практического психолога, который направлен на предупреждение различных отклонений в развитии личности человека, на работу с данными нарушениями до того, как они стали явно проявляться. Так как панические атаки отрицательно влияют на качество жизни, то необходимо проводить их профилактику, что мы и предполагаем на следующих этапах исследования.

Список литературы

1. *Акарачкова Е.С.* Синдром вегетативной дистонии или депрессия? Депрессивные расстройства в общесоматической практике / Е.С. Акарачкова, С.В. Вершинина // *Русский медицинский журнал.* – 2020. - №26. – С. 1565-1578.
2. *Вейн А.М.* Панические атаки (неврологические и психофизиологические аспекты) / А.М. Вейн, Г.М. Дюкова, О.В. Воробьева, А.Б. Данилова. – СПб.: Речь, 1997. – 304 с.
3. *Вилюнас В.К.* Психология эмоциональных явлений. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2016. – 143 с.
4. *Гиндинкин В.Я.* Справочник: соматогенные и соматоформные психические расстройства. – М.: Эксмо, 2018. – 256 с.
5. *Доморацкий В.А.* Краткосрочные методы психотерапии. – М.: Психотерапия, 2018. – 304 с.
6. *Иванец Н.Н.* Клинико-психопатологические особенности депрессий с паническими атаками / Н.Н. Иванец, К.М. Тартынский, Г.Л. Кренкель, С.В. Прохорова // *Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика.* – 2017. – Т. 9. - №3. – С. 18-23.
7. *Нардонэ Дж.* Страх, паника, фобия: Краткосрочная терапия: пер. с ит. – М.: Психотерапия, 2018. – 352 с.
8. *Пивоварова А.М.* Панические атаки / А.М. Пивоварова, Е.Д. Белоусова // *Трудный пациент.* – 2015. - №12. – С. 5-7.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В.В. ВОСКОБОВИЧА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Лямина Галина Васильевна

*студентка 4 курса факультета дошкольного образования
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно- технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Тимохина Татьяна Васильевна

*доктор педагогических наук, профессор кафедры теории
и методики начального и дошкольного образования
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно- технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Аннотация. В статье раскрыты различные аспекты практического применения игр В.В. Воскобовича в условиях детского сада. Предложены элементы сценария авторского занятия с использованием материала «Сказки фиолетового леса». Сделан вывод об эффективности использования игр на занятиях по формированию элементарных математических представлений.

Ключевые слова: детский сад, занятие, дошкольники, элементарные математические представления, дидактические игры, игры В.В. Воскобовича.

Детский сад – это то место, где не только воспитывают, но и выполняют важную функцию – обучают и готовят детей к школе. И от того, насколько качественно будут подготовлены дошкольники, во многом зависит успешность их дальнейшего обучения. На занятиях по формированию элементарных математических представлений, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, в ходе дошкольной подготовки дети должны получить начальные знания о свойствах и отношениях окружающих их объектов, узнать о форме, цвете, размере, количестве предметов, научиться понимать, что такое число, часть, целое. Многие понятия даются им нелегко. Если понятия «низ» и «верх», «выше», «ниже» дети осваивают довольно легко, то «право» и «лево» многим доставляют проблемы.

Задача воспитателя состоит в том, чтобы помочь детям легко овладеть всеми математическими понятиями и действиями с ними. И это вполне возможно, если давать эти понятия в ходе игровой деятельности, так как именно такая деятельность и является ведущей у дошкольников. В этом неотъемлемые помощники – это дидактические игры. Их использование на занятиях по математике должно быть обязательным.

К таким играм относятся игры Вячеслава Вадимовича Воскобовича. Его методика – это особенная, самобытная, творчески направленная последовательность дидактических игр, всесторонне развивающая ребенка. В нее заложены такие основных принципы, как интерес, познание, творчество. Это сказки, приключения и забавные герои, побуждающие малыша к мышлению и творчеству.

Игры В.В. Воскобовича многофункциональны и вариативны, начинаются с простых элементов, а заканчиваются решением сложных задач. Все они направлены на обучение детей чтению, развитию математических способностей, развитию памяти и мышления, мелкой моторики и воображения. На занятиях с использованием таких игр дети получают новые знания не утомляясь, находясь в спокойном эмоциональном состоянии, и не замечая, что их обучают. Дети легко овладевают такими логическими приемами как обобщение, классификация, сравнение, смысловое соотнесение,

систематизация, анализ, также они учатся логически думать, контролировать свои поступки, сдерживать желания, регулировать свое поведение.

Конспекты игровых ситуаций были взяты из книги «Сказки фиолетового леса» (от 5 до 7 лет), так как в данный момент работаю с детьми старшей группы.

Сначала состоялось знакомство детей с главным героем. Его зовут Малыш Гео. Затем и с остальными. Вместе мы фантазировали, что любит тот или иной герой, что он умеет. Детям иногда было сложно запомнить имена героев, так как многие из них весьма необычные, как у гномов, обозначающих цвета (Кохле, Охле, Желе, Зеле, Селе, Геле, Фи), гномы Увеличь-Уменьши, Разделяй-Объединяй, Появись-Исчезни, шуты Дион, Дван и другие.

Дети очень любопытны, они с большим удовольствием включились в новую для них обстановку – обстановку сказочных ситуаций с необычными веселыми героями. Выучили все имена и даже иногда ассоциировали себя с некоторыми из них.

Потом, в ходе занятий, дети стали сами предлагать свои новые ситуации, которые мы, конечно же, использовали на занятиях.

Задача воспитателя состоит еще и в том, чтобы научить детей не бояться ошибаться, уметь находить и исправлять свои ошибки. В связи с этим возникла идея создать своего нового героя и познакомить его со всеми остальными. Так у нас появился Смайлик Знай. Он очень умный и эмоциональный. Если ребенок выполняет задание правильно, то он улыбается, а если видит сделанную ошибку, то грустит. С его появлением дети стали более уверенными в себе.

Представляю конспект занятия по ФЭМП для детей старшего дошкольного возраста, который был составлен в процессе работы с детьми с учетом методики познавательно-творческого развития дошкольников «Сказки фиолетового леса», где главными героями стали персонажи развивающих игр В. В. Воскобовича. В кавычках указаны слова воспитателя.

Рассмотрим сценарий занятия «День рождения Малыша Гео».

Цель занятия: развивать умения понимать отношения чисел в числовом ряду, сравнивать числа, ориентироваться на плоскости, находить соответствующую пару предмету, понимать пространственные характеристики «верх», «низ», «право», «лево», сравнивать числа и обозначать результат с помощью знаков неравенства, понимать состав числа, сравнивать предметы по длине и по высоте, делить количество предметов поровну, закреплять знания цветов, предлагать варианты решения проблемных ситуаций, развивать внимание, память, речь, мелкую моторику пальцев рук.

Материалы: игры «Математические корзинки 100», «Счетовозик», пособие «МиниЛарчик», персонажи игр: Малыш Гео, Ворон Метр, Магнолик, Фифа, Лопушок, карточки с цветными гномами, с артистами Цифроцирка, Филимон Коттерфильд, сделанные из фетра солнышко, тучки, ежики, заборчик, цветы, капельки, силуэты обуви, торт и свечки, Смайлик Знай, прищепки желтого, синего, зеленого и красного цветов.

Ход занятия:

«Однажды Малыш Гео пригласил своих друзей на свой день рождения. Наготовил много вкусных блюд, испек торт. Среди приглашенных были кот Филимон Коттерфильд, умный и таинственный Магнолик, мудрый Ворон Метр, модница и воображающая гусеница Фифа, умный Лопушок, гномы Кохле, Охле, Желе, Зеле, Селе, Геле, Фи, Бельш, Сержик, Черныш, веселые цифрята-зверята: Ежик-наездник, Зайка-укротитель, Мышка-воздушная гимнастка, Крыска-силачка, Пес-жонглер, Кот-акробат, Крокодил-канатоходец, Обезьяна-заклинательница змей и Лиса-фокусница. Все пришли к назначенному времени, подарили подарки, пожелали имениннику много хорошего, отлично повеселились. Именинник познакомил всех со своим новым другом Смайликом Знай. Он очень умный и эмоциональный. Если кто-то выполняет задание правильно, то

он улыбается, а если неправильно, то грустит (воспитатель постепенно выкладывает всех героев на «Коврограф»).

И вот наступило время есть праздничный торт. Но вот беда – Малыш Гео забыл купить свечки. Он очень огорчился. Филимон Коттерфильд успокоил своего друга и сказал, что может помочь в этой ситуации – сможет наколдовать свечки. Но для того, чтобы появилась одна свечка, необходимо выполнить одно задание. А так как Малышу Гео исполнилось семь лет, то и заданий надо выполнить столько же. Сколько надо выполнить заданий? (ответы детей – 7). Мальчик расстроился, ведь семь заданий это много. И тут все друзья сказали, что они с удовольствием помогут ему. А мы с вами сможем присоединиться к ним и тоже помочь? Тогда отправляемся в путь!»

Задание №1. На «Коврографе «МиниЛарчик» воспитатель раскладывает 2 тучки и под каждой из них капельки (разное количество). «Необходимо сосчитать количество капелек, «падающих» из каждой тучки, найти соответствующие этим количествам карточки со зверятами-цифрятами, сравнить их и сказать, в какой тучке капелек больше и на сколько» (дети выполняют задание).

За процессом выполнения каждого задания «следит» Смайлик Знай. Если дети неправильно отвечают, то он поворачивается к детям «грустной» стороной, а если ответ правильный, то «улыбкой» (воспитатель действует по ситуации). После выполнения каждого задания на торте появляется одна свечка.

Далее проводится физминутка. Дети выполняют соответствующие движения под свою любимую песню «Злую тучку наказали».

Задание №2. «Закончился дождик и оставил после себя лужи. Что нужно надеть на ноги, чтобы не промокнуть? (ответы детей). Правильно – резиновые сапоги. Но смотрите, все пары перепутались. Надо подобрать каждому сапогу свою пару» (дети выполняют задание).

Задание №3. Воспитатель со словами «Вот и выглянуло после дождика солнышко» кладет на «Коврограф» солнышко и разноцветные прищепки. «Посмотрите, у солнышка совсем нет лучиков! Как же оно будет нам светить? Давайте поможем солнышку и закрепим на нем лучики. Но делать это надо в определенной последовательности: сначала желтый лучик, потом зеленый, красный и синий» (дети прикрепляют прищепки в соответствии с заданием).

Задание №4. «Солнышко прогрело землю, и прямо на глазах у нас выросли цветы. У первого цветка стебелек высотой в одну клеточку. Давайте договоримся, что отсчет мы будем начинать от верха заборчика. Покажите, на какой высоте расцветет первый цветочек? (дети начинают выполнение задания). Второй стебелек высотой в 4 клеточки, третий – 2 клеточки, четвертый – 5 клеточек и пятый – 3 клеточки (дети доделывают задание до конца). Какой цветочек самый высокий? Какой самый низкий? Почему?»

Проводится гимнастика «Буратино»:

Задание №5. На «Коврографе» появляются два ежика и грибочки разных цветов в количестве 16 штук, расположенные по всей площади полотна. «Смотрите, какие симпатичные ежики. Они так торопились, что растеряли все грибочки, которые несли на своих колючках. Давайте поможем ежикам собрать грибочки, но так, чтобы каждому досталось одинаковое количество» (дети выполняют задание).

Задание №6. «Ежики поблагодарили детей за помощь и угостили их грибочками. Теперь их надо отвезти Малышу Гео. Только вот кто повезет? Спорили-спорили зверята, но решения так и не приняли. Тут появился Великий Маг Магнолик и сказал, что сам выберет того, кто поедет на Счетовозике. Первого пассажира он посадил в купе, номер которого больше 6, но меньше 8 (дети самостоятельно находят на игровом поле цифру 7 и выделяют ее шнурком). Второй пассажир должен сесть в купе, которое следует за цифрой 8 и больше ее на единицу (дети выделяют цифру 9). Какие герои поедут на

Счетовозике?» (дети называют Крокодила-канатоходца и Лису-фокусницу, берут Математические корзинки, соответствующие этим героям, и делят все грибочки на две части, вкладывая их в выемки и проверяя правильность выполнения задания).

Задание №7. «А теперь вам надо определить кто из этих героев отвез больше грибочков, а кто меньше и на сколько. И результат показать на Счетовозике с помощью знаков неравенства» (дети выполняют задание).

«Ребята, посмотрите, на праздничном торте появились свечки. Давайте сосчитаем их. Правильно, их 7. Столько, сколько лет исполнилось Малышу Гео. И наш новый друг Смайлик Знай улыбается. Это значит, что все задания вы сделали правильно. Молодцы. Понравилось вам наше сегодняшнее приключение? Что вам больше всего понравилось? Какое задание вам показалось трудным?» (ответы детей).

В заключение хочется сказать, что использование методики и игр В.В. Воскобовича на занятиях по ФЭМП очень эффективно. Дети действительно легче и лучше осваивают, усваивают даваемые воспитателем знания и навыки, учатся мыслить логически.

Список литературы

1. *Воскобович В.В.* Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей «Сказочные лабиринты игры»: методическое пособие / В.В. Воскобович, Н.А. Медова, Е.Д. Файзуллаева и др.; под ред. Л.С. Вакуленко, О.М. Вотиновой. – СПб: ООО «Развивающие игры Воскобовича»; КАРО, 2017. – 352 с.

2. *Перова З.А.* Теоретические основы развития математических представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста различными средствами / З.А. Перова, Т.В. Тимохина // Сборник научных статей по итогам Международного научного фестиваля молодежного проектирования. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2020 – С. 390-394.

3. *Серых Л.В.* Внедрение игровой технологии интеллектуально-творческого развития детей раннего и дошкольного возраста / Л.В. Серых, О.А. Демина, С.А. Пульная // Сказочные лабиринты игры В.В. Воскобовича: региональный опыт: сборник методических материалов: в 3-х ч. – Белгород: ОГАОУ ДПО «БелИРО», 2021. – Ч. 1. – 288 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УСТАНОВКИ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Мамай Валерия Викторовна

*студентка 4 курса института психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
г. Барнаул*

Лабунина Маргарита Викторовна

*старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
г. Барнаул*

Аннотация. В статье представлены основные проблемы формирования установки на здоровый образ жизни у современных младших школьников, описаны результаты изучения знаний и отношения детей к здоровому образу жизни, опыт

деятельности учителя начальных классов по формированию стремления младших школьников к здоровому образу жизни. Продуктом специально проведенного эксперимента становится памятка для учителя начальных классов.

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, установка на здоровый образ жизни, здоровье, личная гигиена, пищевое поведение, психология питания, духовное здоровье.*

На сегодняшний день такая категория, как здоровье, является важнейшим критерием качества жизнедеятельности и жизненных ресурсов личности. Многие болезни взрослых начинаются еще в детстве, поэтому особая роль формирования правильного образа жизни принадлежит семье и школе, а также культурно-досуговым учреждениям, которые посещает ребенок. Именно в начальной школе большое внимание должно уделяться становлению понимания младшими школьниками важности его здоровья, бережного отношении к нему, о необходимости выполнения ряда рекомендаций с целью создания условий для формирования навыков здорового образа жизни.

Анализ педагогической и методической литературы позволил нам выделить определение понятия «здоровый образ жизни». Под здоровым образом жизни мы понимаем образ жизни человека, помогающий сохранить здоровье. Здоровый образ жизни включает в себя следующие элементы: режим труда и отдыха, искоренение вредных привычек, оптимальный двигательный режим, личную гигиену, рациональное питание [1; 2].

В содержании Федерального Государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) большое внимание уделено развитию здорового и безопасного образа жизни школьников, которое происходит с использованием средств учебной и внеурочной деятельности. Образовательный процесс должен быть направлен на формирование у школьников адекватного восприятия и становления здорового образа жизни. Для этого в программах предмета «Окружающий мир» предусмотрены определенные разделы и темы. При изучении содержания тем («Режим дня», «Закаливание организма» и др.) можно организовать обсуждения с учениками проблем, возникающих в процессе жизнедеятельности, рекомендации для укрепления собственного физического, нравственного и духовного здоровья, аспекты о пользе активного отдыха [3; 4].

В требованиях ФГОС НОО здоровый образ жизни младших школьников выступает неотделимой частью образовательного процесса. Поэтому обучение и воспитание младших школьников должно быть направлено на развитие знаний, установок, интересов и норм поведения, направленных на сохранение, укрепление и поддержание собственного здоровья, на формирование бережного отношения к нему. Следовательно, именно младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для закладывания основ представлений о здоровом образе жизни и стремления к нему. Именно в этот период у детей происходит интенсивный рост организма, они привыкают к новым школьным правилам – все внешние и внутренние факторы развития располагают к формированию установки на здоровый образ жизни. Необходимо отметить, что и учебный процесс требует от школьников интенсивного умственного труда. Поэтому в школе необходимо создавать благоприятные условия для обучения детей, которые направлены как на поддержание здоровья детей, так и на формирование стремления младших школьников к здоровому образу жизни.

Содержание курса «Окружающий мир» позволяет нам решить задачу – формирования установки на здоровый образ жизни, а также обобщения и расширения знаний младших школьников о человеке, строении его тела, особенностях его организма,

способах сбережения здоровья и предупреждения разнообразных болезней, о природе и её взаимосвязи с людьми, о причинно-следственных связях в деятельности человека.

Анализ программы дисциплины «Окружающий мир» позволил нам сделать следующий вывод – на изучение тем, связанных со здоровым образом жизни, отводится небольшое количество часов. Этого недостаточно для решения задач формирования установки на здоровый образ жизни у младших школьников. Поэтому необходимо использовать внеурочную деятельность [3].

В ходе педагогической практики мы провели эмпирическое исследование сформированности стремления младших школьников к здоровому образу жизни. Эксперимент был направлен на решение двух задач: а) выявление уровня сформированности знаний детей о здоровом образе жизни, о собственном здоровье, а также определение показателя личного стремления к здоровому образу жизни; б) изучение опыта работы учителя начальных классов по формированию стремления младших школьников к здоровому образу жизни.

Для решения первой задачи – выявления уровня сформированности знаний детей о здоровом образе жизни, о собственном здоровье, а также определение показателя личного стремления к здоровому образу жизни мы провели наблюдение за учащимися и предложили детям решить педагогические ситуации.

Участниками эксперимента стали 6 второклассников, за которыми было организовано длительное наблюдение в течение месяца, критериями которого были:

1) личная гигиена в пределах класса (мытьё рук, поддержание чистоты одежды и обуви);

2) организация учебного пространства (грамотность расположения учебных принадлежностей на парте, а также их использование);

3) пищевое поведение во время завтрака (мытьё рук перед приёмом пищи, модель поведения за столом, непосредственное употребление или отказ от школьной еды);

4) включение в физическую деятельность на уроках физической культуры (посещение уроков данной дисциплины, качество выполнения физических нагрузок);

5) включение в активную коллективную деятельность на переменах (проявление игровой инициативы, участие или отстранение от подвижных игр).

Результаты наблюдения представлены на рисунке 1.

Анализ результатов исследования личного стремления детей к здоровому образу жизни показал, что 50% детей соблюдают личную гигиену в классе и верно организуют учебное пространство; 70% детей соблюдают требования к пищевому поведению во время завтрака (мытьё рук перед приёмом пищи, модель поведения за столом, непосредственное употребление или отказ от школьной еды), 85% детей посещают уроки физкультуры и 70% - включены в активную деятельность на переменах.

Эти данные мы сопоставили с решениями детьми педагогических ситуаций, которые посвящены решению трёх составляющих блока здорового образа жизни: личная гигиена, психология питания, духовное здоровье. Так, Никита Х. показал положительное отношение к сбережению здоровья во время решения педагогических ситуаций, но при этом наблюдение за его поведением показывает, что он не соблюдает личную гигиену в классе (привычка – грызть стрежень ручки, испачканные чернилами руки и лицо он никогда не пытался помыть), не всегда организует учебное пространство (на парте всегда находились лишние от дисциплины предметы).

Егор Ж. также верно решил предложенные ситуации, аргументированно доказывал, как плохо не чистить зубы и почему важно употреблять здоровую пищу, отказаться от чипсов и других вредных для здоровья продуктов. Но при этом на перемене с другом стал есть чипсы. Наблюдение также показало, что пищевое поведение этого ребенка нарушено – несмотря на выделение администрацией учебного заведения 20

минут для завтрака учащихся начальной школы, в столовой он проводит около 2 минут, чтобы купить в буфете булочку и демонстративно отказаться от приготовленного обеда (суп). Таким образом мы видим, что одного знания правил здорового образа жизни ребенком недостаточно для их соблюдения в жизни.



Рисунок 3. – Результаты исследования личного стремления детей к здоровому образу жизни

Однако в нашем исследовании были примеры и применения знаний правил здорового образа жизни на практике. Так ученики как Валерия Ч. и Кирилл Г. не только смогли верно решить предоставленные педагогические ситуации, но и соблюдали гигиену в пределах класса, грамотно организовывали своё учебное пространство, демонстрировали верное пищевое поведение во время завтрака (мытьё рук перед приёмом пищи, модель поведения за столом, непосредственное употребление или отказ от школьной еды). Таким образом, мы можем предположить, что у этих детей сформировано положительное отношение к здоровому образу жизни и стремление внедрять его в свою жизнь.

Проведенное исследование позволило нам выделить проблему: у большинства опрошенных детей сформированы знания о правилах здорового образа жизни, но нет стремления их соблюдать в жизни.

С целью изучения опыта работы учителя начальных классов по формированию стремления детей к здоровому образу жизни мы провели интервьюирование педагога. Интервью было направлено на выявление личностного отношения учителя к здоровому образу жизни, важности его формирования, выявления противоречий и проблем, с которыми может столкнуться педагог в практической деятельности, как преодолевает их в воспитании младших школьников.

Результаты интервью показали, что учитель видит необходимость использования внеурочной деятельности для формирования установки на здоровый образ жизни, так как в курсе «Окружающий мир» отсутствуют следующие темы (например, «Что такое

здоровый образ жизни?», «Как сохранить своё здоровье?», «Каким образом можно навредить своему здоровью?», «Как поддерживать здоровый образ жизни?»). На уроках рассматриваются лишь некоторые аспекты здорового образа жизни (режим дня, витамины, гигиена полости рта), поэтому учителю часто приходится своими силами подбирать материал, включать задания, направленные на изучение правил здорового образа жизни. Именно поэтому руководством школы было предложено учителя начальной школы использовать программу внеурочной деятельности «Если хочешь быть здоров». Основными цели программы: формирование у младших школьников представления о здоровом образе жизни посредством теоретических и практических методов изучения, развитие положительного отношения к нему, а также формирование личностного стремления к ведению данной образа жизни. К сожалению, педагог отмечает, что не заинтересован в реализации данной программы, так как недостаточно времени, дети перегружены уроками, домашними заданиями, не заинтересованы в изучении тем программы.

В ходе педагогической практики мы смогли наблюдать за деятельностью учителя по формированию стремления детей к здоровому образу жизни. Мы выявили, что педагог не следит за пищевым поведением детей, аргументируя это тем, что второклассники должны быть самостоятельны (дети ходят в столовую без педагогического или кураторского сопровождения, не моют руки перед школьным завтраком, предпочитают купить сухую пищу – шоколадки, батончики, пирожки, при этом оставляя свои порции горячей пищи нетронутыми); педагог не всегда обращает внимание на то, что дети пьют воду из крана, не используют фильтр для воды или воду в кулере; проветривание класса происходит нерегулярно, чаще по просьбе самих детей. Мы видим, что учитель начальных классов не использует всех возможностей для формирования стремления детей к здоровому образу жизни.

Таким образом, результаты проведенного эксперимента свидетельствуют о том, что дети в основном имеют представление о здоровом образе жизни, но не применяют свои знания в жизни. Стремление к сбережению собственного здоровья происходит на интуитивном, личностном уровне. А как показало наблюдение – у большинства детей оно отсутствует.

Именно поэтому мы считаем, что формирование установки на здоровый образ жизни должно реализовываться на протяжении обучения в начальной школе в процессе внеурочной деятельности. Мы составили памятку для педагогов, которые, по нашему мнению, поможет им в воспитании у младших школьников личностного стремления к здоровому образу жизни:

1. Помните, что Вы пример для детей! Выполняйте сами правила здорового образа жизни!
2. Ежедневно демонстрируйте детям правильную организацию своего рабочего места, соблюдение правил гигиены, участвуйте вместе с детьми в играх и занятиях физической культурой.
3. Вместе с детьми поддерживайте чистоту в классе, регулярно проветривайте класс.
4. Напоминайте детям о правильной организации рабочего места, выполнении правил личной гигиены. Поощряйте детей за выполнение правил.
5. Для формирования стремления к здоровому образу жизни используйте содержание курса «Окружающий мир». Совместно с детьми выполняйте практические задания: составление режима дня, подбор упражнений для утренней зарядки, подбор и проведение детьми физических пауз на уроках, направленных на различные группы мышц, профилактику зрения, осанки, составление меню для второклассника с элементами здорового правильного питания).

6. Совместно с детьми подготовьте и проведите классные часы «Твое здоровье», «Режим дня», «Полезные продукты для успешного учения» и так далее.

7. Используйте внеурочную деятельность для формирования стремления школьников к здоровому образу жизни. Разработайте программу внеурочной деятельности, которая позволит вам систематически уделять внимание решению этой задачи. В программу включите разнообразные формы воспитания: беседы, игры-путешествия, викторины, решение жизненных ситуаций, конкурсы плакатов, рисунков, выполнение учебных проектов и так далее.

8. Совместно с родителями вовлекайте детей в спортивные секции.

Внеурочная деятельность имеет большое значение в формировании у младших школьников стремления к ведению здорового образа жизни. Именно поэтому в дальнейшем исследовании мы важной задачей мы считаем разработку программы внеурочной деятельности. Считаем, что целью этой программы будет: расширение знаний детей о собственном физическом и ментальном здоровье, привлечение младших школьников к сохранению личного здоровья, а также формирование личностного индивидуального стремления к ведению здорового образа жизни.

Список литературы

1. Дьяконов И.Ф. Основы здорового образа жизни для всех / И.Ф. Дьяконов, Т.И. Дьяконова, Б.В. Овчинников. – СПб.: СпецЛит, 2018. – 126 с.

2. Петряков П.А. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе: учебное пособие для бакалавриата и специалитета / П.А. Петряков, М.Е. Шувалова. – М.: Юрайт, 2017. – 192 с.

3. Плешаков А.А. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы: пособие для учителей общеобразовательных организаций. – М.: Просвещение, 2019. – 224 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 06.10.2009 г. №373. [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 05.05.2022).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Мананникова Елена Владимировна

*студентка 3 курса Института дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Зебзеева Валентина Алексеевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного
и начального образования
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Аннотация. В статье раскрываются возможности использования наглядных методов в процессе обучения детей дошкольного возраста, приводятся понятия и классификация наглядных методов, предлагается комплекс мероприятий, с

использованием наглядных методов, обеспечивающих эффективность обучения детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: обучение, методы обучения, наглядный метод, наблюдение, дошкольный возраст.

Дошкольный возраст – это важный период в жизни каждого ребенка. Именно в это время происходит формирование личности, развитие познавательных способностей, усвоение основных знаний, приобретение умений и навыков, необходимых в жизни. Общество нуждается во всесторонне развитой личности, способной самостоятельно мыслить, делать разумный выбор, изучать новое и самосовершенствоваться. Из этого вытекает актуальная проблема на сегодняшний день – выбор наиболее подходящих методов обучения детей дошкольного возраста. Один из самых широко используемых методов обучения в детском саду является наглядный метод.

Наглядный метод обучения – это один из общедидактических методов обучения, предполагающий широкий показ на занятиях предметов и явлений окружающего мира, либо специальных образцов (наглядных пособий) с целью облегчения понимания, запоминания и использования содержания наглядных пособий в практической деятельности [1, с. 288].

Наглядные методы обучения соответствуют возрастным особенностям восприятия и усвоения знаний детьми. Эта группа методов воздействует на такие органы чувств, как зрение и слух, тем самым формирует в сознании ребенка образ объекта, способствует более точному восприятию и усвоению полученных знаний, а также помогает ребенку понять, как можно эти знания связать с жизнью.

Опираясь на применяемый источник знаний, наглядные методы обучения дошкольников можно разделить на три большие группы:

- методы наблюдения;
- методы иллюстрации;
- методы демонстрации.

Остановимся подробнее на каждой из групп методов.

Наблюдение – непосредственное восприятие исследователем изучаемых явлений, процессов [4, с. 88]. Данный метод является одним из основных, который используют педагоги при обучении дошкольников. Необходимо отметить, что при организации данного метода, воспитателю необходимо вместе с детьми поставить цель наблюдения, это необходимо для того, чтобы добиться определенного результата.

С раннего возраста важно учить ребенка наблюдать за предметами и явлениями, формировать умение концентрироваться на наблюдаемом объекте, выделять его качества, размышлять над увиденным, анализировать, формулировать свои мысли в слова и предложения.

А.И. Васильева выделила 4 этапа организации наблюдения:

1. Подготовительный этап подразумевает подготовку детей к наблюдению, формирование мотивации и познавательного интереса, к тому же, педагогу необходимо принять во внимание, что об изучаемом объекте или явлении уже знают дети.

2. Начало наблюдения. На данном этапе необходимо сконцентрировать внимание детей на изучаемом предмете или явлении. Важно помнить, что вызванный интерес нужно поддерживать на протяжении всего процесса наблюдения.

3. Основной этап. Происходит изучение предмета или явления, формирование определенных представлений и установление причинно-следственных связей.

4. Заключительный этап предполагает подведение итогов наблюдения, закрепление полученных знаний об изучаемом предмете или процессе, а также оценка использованных детьми способов обследования [3, с. 161].

Педагог рекомендует воспитателям опираться на этапы организации наблюдения. Правильно организованный процесс наблюдения формирует у детей умение самостоятельно обследовать объект, изучать его свойства и качества, воспитает у дошкольников наблюдательность, усидчивость, а также стремление к познанию и саморазвитию.

Теперь остановимся подробнее на методе иллюстрации. Педагог использует данный метод в обучении дошкольников, чтобы показать детям различные предметы, объекты и явления в естественной форме, при этом возможно ознакомление детей с изображениями тех же самых предметов и явлений в виде плакатов, картин, фотографий, рисунков на доске, плоских моделей, а также пособий и таблиц.

При использовании иллюстрации в качестве наглядного метода обучения дошкольников, педагогу необходимо соблюдать следующие требования:

- иллюстративный материал должен соответствовать возрасту детей и обладать визуальным доступом для каждого ребенка;
- необходимо подобрать иллюстрацию таким образом, чтобы она была согласована с целью занятия, отображала только главные элементы изучаемого.
- немаловажным критерием подбора иллюстрации является ее эстетическая сторона. нужно подобрать материал таким образом, чтобы привлечь учеников, удержать их интерес и внимание. Данный метод обучения учит дошкольников визуализировать образы предметов или явлений, развивает воображение, фантазию и эстетический вкус.

Метод демонстрации – метод обучения, предполагающий показ натуральных предметов, явлений или их изображения [5, с. 77]. Обычно, используются различные кинофильмы, мультфильмы или компьютерные программы, а при работе с маленькими детьми большой популярностью пользуется демонстрация натуральных объектов, что позволяет детям изучить все качества настоящего предмета, рассмотреть его со всех сторон и даже потрогать. При изучении натуральных предметов, задействованы все органы чувств ребенка.

Метод демонстрации включает в себя следующие приемы:

- показ предметов. один из самых распространенных приемов, при использовании которого дети рассматривают, ощупывают, изучают предметы;
- показ образца чаще всего используется при обучении изобразительной деятельности или конструированию. образцом может служить педагогический рисунок, или же аппликация;
- показ способа действий. педагог демонстрирует алгоритм выполнения какого-либо действия;
- демонстрация кинофильмов, мультфильмов помогает детям представить те стороны и свойства изучаемых предметов и явлений, которые они не могут непосредственно воспринять. к тому же демонстрация фильмов способствует развитию речи ребенка и эстетическому восприятию объектов окружающей среды.

Используя наглядные методы, педагог должен избегать перегрузки наглядностью. Вследствие рассеянности внимания снижается эффективность, ребенок отвлекается на второстепенные детали, тонет в подробностях. Поэтому иллюстрации необходимо готовить заранее, в ограниченном количестве. Педагогу следует тщательно продумывать их познавательное назначение, смысл, роль [2, с. 146]. Обучающий потенциал наглядных методов проявляется только при их использовании в комплексе.

Нами был использован комплекс наглядных методов обучения детей старшего дошкольного возраста. В него вошли такие методы, как обучающий мультфильм, наблюдение, и показ образца действия. Так же, для обучения мы выбрали одну задачу: «Полив комнатных растений». Обучение строилось как на занятиях, так и в повседневной жизни. Работа состояла из четырех этапов.

На первом этапе мы познакомили детей с видами комнатных растений, условиями их содержания, способами и частотой полива. Для этого, нами был использован такой наглядный метод, как показ обучающего мультфильма «Комнатные растения». На большом экране с помощью проектора был показан мультфильм, главной героиней была трудолюбивая кукла Маша, которая втайне от своих недобросовестных хозяев ухаживала за домашними цветами, спасая их от засухи. Благодаря мультфильму дети познакомились с разновидностью комнатных растений, с грамотным их расположением в комнате, с особенностями их посадки и содержания. К тому же, дети узнали, как правильно поливать разные растения и протирать с их листьев пыль. Кукла Маша просила детей о помощи, дошкольники с радостью ей подсказывали, тем самым демонстрируя только что полученные знания о комнатных растениях. Благодаря наглядному методу показа обучающего мультфильма, дети рассмотрели комнатные растения, изучили их особенности, увидели, как правильно их поливать и содержать.

После просмотра мультфильма, нами был организован второй этап обучения, на котором был использован такой наглядный метод, как наблюдение. Дети вместе с воспитателем отправились гулять по группе, рассматривая находящиеся там растения.

Наглядный метод наблюдения мы совместили со словесным методом рассказа и беседы, что позволило в полной мере закрепить детьми полученные ранее знания. Наблюдение сопровождалось рассказом о том, что цветы, которые растут в детском саду, являются комнатными, дети наблюдали, что они находятся в горшках, значит, воспитатель их поливает, а цветы на улице – уличными, они могут расти в дикой природе и их поливать не нужно. Старшие дошкольники рассматривали цветы со всех сторон, нюхали, трогали.

Далее, детям было необходимо узнать цветок, произнести его название и выделить его отличительные черты. Затем по внешним признакам дети должны были определить, нуждается ли растение в поливе (определить влажность почвы, сухость листов или накопление на них пыли). Если выясняется, что растение нуждается в поливе, детям предлагалось вспомнить, как именно нужно поливать этот цветок. Например, в ходе наблюдения, дети выяснили, что комнатная фиалка нуждается в поливе (у нее сухая почва и подвявшие листья). Дети вспомнили, что фиалку нужно поливать из лейки с длинным носиком теплой водой только в поддон. На данном этапе дети продемонстрировали знания, полученные ранее при просмотре обучающего мультфильма.

На третьем этапе нашей работы мы на личном примере продемонстрировали старшим дошкольникам, как правильно поливать комнатные цветы. Был выбран такой наглядный метод обучения, как показ образца действий, его мы совместили со словесным методом рассказа. Воспитатель взял лейку с длинным носиком, набрал в нее теплой воды и приступил к поливу цветка. Все свои действия необходимо было озвучивать, чтобы задействовать не только зрительные органы чувств, но и слуховые. Дети подсказывали воспитателю, направляли его, помогали, что говорит о хорошо усвоенном и закрепленном ранее материале.

И на заключительном, четвертом этапе работы, мы совместили метод наблюдения с методикой практического применения знаний, чтобы закрепить полученные детьми знания на практике. Для этого нескольким желающим ребятам было предложено самостоятельно полить цветы. Сначала мы вместе с детьми рассмотрели цветок, вспомнили его название, затем определили, нуждается ли он в поливе, и только потом старший дошкольник мог приступить к поливу. Остальные дети не стояли в стороне, они наблюдали за товарищем, подсказывали, помогали ему. Например, когда ребенок начал наливать холодную воду из крана, дети исправили его, подсказали, что поливать этот цветок нужно только теплой водой. Все дети были задействованы на данном этапе

обучения: они продолжили наблюдать, рассуждали, участвовали в дискуссии, тем самым демонстрировали уже полученные и закреплённые ранее знания о поливе комнатных растений. Благодаря проведённому комплексу мероприятий дети узнали много нового о поливе комнатных растений и смогли применить знания на практике.

Комплекса наглядных методов обучения детей старшего дошкольного возраста был направлен на обучение детей поливу комнатных растений. Обучение проходило не только на занятиях, но и в повседневной жизни. Использовались такие методы, как обучающий мультфильм, наблюдение, и показ образца действия, которые в совокупности позволили дать детям полноценные знания, относительно комнатных растений, которые в последующем дети смогли закрепить на практике. Можно сказать, что комплекс был успешно использован в практической деятельности, благодаря этому мы доказали, что наглядный метод обучения является универсальным при обучении старших дошкольников.

Список литературы

1. *Азимов Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Бордовская Н.В.* Педагогика: учебное пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
3. *Васильева А.И.* Учите детей наблюдать природу. – Минск, 1972.
4. *Николаева С.Н.* Методика экологического воспитания дошкольников. – М., 1999.
5. *Новгородцева И.В.* Педагогика с методикой преподавания специальных дисциплин. – М.: ФЛИНТА, 2011. – 378 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Масакова Анастасия Максимовна

*студентка 4 курса психолого-педагогического факультета
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого»
г. Великий Новгород*

Мигунова Елена Васильевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального,
дошкольного образования и социального управления
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого»
г. Великий Новгород*

Аннотация. В статье исследуется процесс развития словаря детей среднего дошкольного возраста. На первый план выдвигается то, что основанием хорошо развитой речи, а также признаком высокого умственного развития всегда будет являться богатство словаря. Рассматривается так же потенциальная возможность дидактической игры как эффективного средства обогащения словаря ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: словарный запас, дидактические игры, развитие речи, дошкольный возраст, словарь.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью подробного объяснения вопросов, связанных со словарной работой у детей дошкольного возраста. Решение задач речевого развития детей данного возраста, а особенно среднего дошкольного возраста в этот период является основополагающей. В соответствии с ФГОС ДО одной из задач образовательной области «Речевое развитие» является словарная работа. Она выступает как основа для дальнейшего речевого развития ребёнка и поэтому несёт в себе огромную важность.

Над данной проблемой работали такие психологи и педагоги как М.М. Алексеева, В.В. Гербова, А.В. Запорожец, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин, В.И. Яшина и другие.

В ходе исследования нами были рассмотрены теоретические основы развития словаря у детей среднего дошкольного возраста посредством дидактических игр. Под такой важной речевой задачей как развитие словаря А.М. Бородич подразумевает долговременный процесс количественного роста слов в детском словаре посредством изучения незнакомых и сложных слов с закреплением их значений. Ключевым моментом является то, что дети в дошкольном возрасте находятся в наиболее благоприятном периоде для развития такой важной задачи речевого развития [3, с. 101].

Вследствие того, что речевая активность детей постоянно увеличивается, появляется большое количество названий словарей, которые с каждым годом пополняются. Н.А. Стародубова охарактеризовала следующие виды словарей дошкольников: бытовой, обществоведческий, природоведческий и эмоционально-оценочный [6, с. 81]. А. М. Бородич выделила так же активный и пассивный словари. Под активным словарем подразумеваются слова, которые ребенок часто употребляет в речи, а также хорошо понимает их смысл. Богатство и культура речи по большей части отражается именно активным словарем ребенка. Под пассивным словарем подразумеваются слова, которые ребёнок понимает и знает, но не употребляет в своей речи [3, с. 101].

В нашем исследовании основным средством развития словаря у детей среднего дошкольного возраста является дидактическая игра. Ее частое использование в обучении позволит решить большое количество дидактических задач в форме игры. Под дидактической игрой А.К. Бондаренко понимает трудное педагогическое явление, которое включает в себя и самостоятельную игровую деятельность, и игровой метод обучения, и форму обучения, и средство всестороннего воспитания личности ребенка дошкольного возраста [1, с. 4].

С.А. Козлова в своей работе выделила и охарактеризовала такие виды дидактических игр как настольно-печатные, игры с предметами и словесные игры [4, с. 321]. Ещё одну классификацию дидактических игр выделила и охарактеризовала А.И. Сорокина. К ней относятся игры-загадки, игры-путешествия, игры-беседы, игры-поручения, игры-предложения [5, с. 16].

Роль дидактической игры в развитии словаря детей среднего дошкольного возраста очень велика. Она является одной из самых эффективных форм обучения, которая способствует планомерному и качественному развитию речи в целом, а также развитию словаря отдельно. Ведь благодаря ей происходит более подробное погружение в мир знаний о значении различных слов, их употреблении, устранении ненужных в речи детей слов [2, с. 2].

На базе МАДОУ «Детский сад №86 «Кораблик» г. Великий Новгород проводилось исследование по методике Е.А. Стребелевой для выявления уровня сформированности словаря детей. В данной диагностике принимало участие 15 детей из средней группы №8. Были выделены 4 критерия, по которым изучались уровни развития словаря детей: употребление слов в правильном значении, владение антонимами, синонимами и обобщающими словами. Помимо этого, каждый критерий оценивался также на 3-уровневой шкале: оптимальный, допустимый, критический.

Ниже представлены данные, которые были получены в ходе начальной диагностики:

- употребляют слова в правильном значении на оптимальном уровне 60% детей, на допустимом уровне 33% детей, а на критическом уровне 7% детей;
- владеют антонимами на оптимальном уровне 54% детей, на допустимом уровне 40% детей, а на критическом уровне 6% детей;
- владеют синонимами на оптимальном уровне 20% детей, на допустимом уровне 60% детей, а на критическом уровне 20% детей;
- владеют обобщающими понятиями на оптимальном уровне 40% детей, на допустимом уровне 27% детей, а на критическом уровне 33% детей.

Из этих данных был сделан вывод о том, что хуже всего развито умение подбирать обобщающие понятия, т.к. с ним плохо справились 33% всех детей. Так же у некоторых детей плохо развито умение подбирать синонимы, с этим заданием не справилось 20%. Но большая часть детей всё же справилась со всеми заданиями и показала хорошие результаты.

Для улучшения этих показателей нами был составлен план формирующего эксперимента, включающий поэтапную организацию дидактических игр, которые направлены на развитие умения подбирать синонимы, антонимы, умения употреблять слова в правильном значении и умения обобщить, одним словом, а также дидактические игры, направленные на объяснение лексического значения слов.

План формирующего эксперимента представлен в виде этапов: вводный, основной и заключительный. Всего в него входит 10 образовательных встреч. Каждая встреча включает в себя интерактив с помощью игрушки, который содержит в себе одну или несколько образовательных задач по развитию словаря, а далее подобраны дидактические игры в соответствии с этими задачами. Каждая образовательная встреча содержит в себе образовательную деятельность, которая усложняется с каждым этапом.

Вводный этап включает в себя создание приятной атмосферы, объяснение детям дальнейшей совместной деятельности от лица приглашенной игрушки. Это происходит в виде небольшой беседы, которая в более простой для детей форме поможет им понять для чего они будут встречаться с конкретным взрослым и почему важно расширять свой словарный запас. А после такой беседы мы проводим первую дидактическую игру, которая называется «Бывает – не бывает». С помощью неё помимо основных задач развития словаря, мы помогаем детям вникнуть в суть эксперимента и показать, что все наши дальнейшие совместные игры будут такими же интересными.

Основной этап включает в себя 8 образовательных деятельностей с большим количеством различных задач, которые решаются посредством дидактических игр. Например, используются такие дидактические игры как «Вкусная корзинка», «Из чего сделано?», «Животные и их детёныши», «А что было бы если...?» и т.п. Приглашенная игрушка сопровождает детей на протяжении всех образовательных деятельностей, что способствует большей заинтересованности детей в процессе.

На заключительном этапе проводится дидактическая игра «Волшебный мешочек», которая затрагивает все изученные слова и способствует закреплению новых слов.

Таким образом, можно сказать, что дидактические игры благоприятно влияют на развитие словаря у детей среднего дошкольного возраста, важно использовать их педагогические возможности. Представленные нами игры способствуют повышению интереса детей к самой образовательной деятельности, обогащению и активизации словаря детей за счет речи, которая сопровождает дидактическую игру, развитию словаря синонимов, антонимов, овладению навыками обобщения, что является немаловажным фактором развития ребенка на последующей возрастной ступени.

Список литературы

1. *Бондаренко А.К.* Дидактические игры в детском саду: Кн. для воспитателей дет. сада. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
2. *Бондаренко А.К.* Словесные игры в детском саду. Пособие для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1977.
3. *Бородич А.М.* Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – 256 с.
4. *Козлова С.А.* Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, С.Н. Куликова. – М., 2000. – 334 с.
5. *Сорокина А.И.* Дидактические игры в детском саду: Пособие для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1982. – 96 с.
6. *Стародубова Н.А.* Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. пособие. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Маслакова Екатерина Викторовна

*студентка 3 курса Института математики, физики, информатики и технологий
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург*

Кудашева Анастасия Максимовна

*студентка 3 курса Института математики, физики, информатики и технологий
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург*

Андреева Екатерина Евгеньевна

*старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической компаративистики
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург*

Аннотация. В статье рассматривается мотивация учебной деятельности учащихся, различные группы источников активности обучающихся и группы мотивов. Выделяются мифы стимулирования учебной мотивации. Выделяются приёмы и методы, которые обеспечивают формирование положительной мотивации к обучению. Сравниваются методы мотивации к обучению новой и старой школы. Описываются советы педагогов для родителей.

Ключевые слова: мотивация, учебная мотивация, методы, приёмы и формы, мотив.

Мотивация обучающихся является одной из важных проблем современного образования. Наши школы вступили в период невиданного ранее снижения уровня продуктивной учебной мотивации. Эта проблема не зависит ни от опыта работы, ни от знаний педагога. В современном мире мотивировать учеников становится всё сложнее.

Несмотря на значительные усилия учителей, родителей и общества в целом, современные российские подростки демонстрируют достаточно невысокие результаты – при хороших стартовых показателях и высоких достижениях отдельных детей. Одной из причин является демотивация и незнание учителями и родителями законов её поддержания. От отношения детей к учебе в значительной степени зависит интерес к школе и школьному обучению. При наличии позитивного настроения присутствует и желание идти учиться.

Что же такое мотивация? Мотивация – общее название для процессов, методов и средств побуждения, учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования [2].

Учебная мотивация – это проявляемая учащимися мотивированная активность при достижении целей учения [2].

Советский и российский педагог Б.Р. Мандель выделяет три группы источников активности обучающихся при овладении учебным материалом:

- внутренние (познавательные и социальные потребности – стремление к социально одобряемым действиям и достижениям);
- внешние (определяются условиями жизнедеятельности обучаемого, к которой относятся требования, ожидания и возможности);
- личностные (интересы, потребности, установки, эталоны и стереотипы, которые обуславливают стремление к самосовершенствованию, самоутверждению и самореализации в учебной и других видах деятельности) [1].

На основе вышеперечисленных источников активности Б.Р. Мандель выделяет следующие группы мотивов:

- социальные мотивы – понимание и осознание социальной и личностной значимости учения, потребность в развитии мировоззрения и миропонимания;
- познавательные мотивы – интерес к получению знаний, любознательность, стремление к развитию познавательных способностей, получение удовольствия от интеллектуальной деятельности;
- личностные мотивы – самоуважение и честолюбие, стремление пользоваться авторитетом среди сверстников, подражание референтным соученикам, стремление к персонализации или транслированию и эстафированию личностных свойств [1].

Сегодня многие школы продолжают опираться на тактики стимулирования учебной мотивации, которые с точки зрения современного научного знания о мотивации представляют собой *мифы*:

1. Принуждение и контроль – отличные мотиваторы. Сравнения с другими, критика и небольшое «пристыживание» отлично мотивируют. Полезно поддерживать в классе / школе «здоровый» дух конкуренции и соревнования.
2. Мотивацию на уроке можно создать одним большим вопросом, обращенным к учащимся вначале, а потом про неё забыть (так же, как и про сам вопрос).
3. Если ребёнок смотрит на учителя, проявляет дисциплинированность, сидит прямо, что-то делает, не «спит на уроке», он мотивирован, всё в порядке.
4. Дети обычно не хотят учиться сами, поэтому их нужно постоянно стимулировать. Без оценок и постоянного контроля нет учёбы. Оценки – отличный

мотиватор. Их применение помогает успешно стимулировать желание учиться, ибо оценки вызывают гордость, если они хорошие, и чувство стыда и обиды, если плохие. Ещё одно тому «доказательство» – дети на них прекрасно реагируют: боятся, переживают.

5. Миф о пользе похвалы. Чтобы дети хотели учиться, их нужно хвалить, говорить им, что они самые умные, способные, лучше всех, повышать их самооценку. Правда, есть вероятность, что они списали задачу у соседа или просто взяли решение из Интернета, не затратив никаких усилий на достижение результата [3].

Проведя анализ исследований российских образовательных сред и зарубежной литературы за последние 10 лет, можно выделить следующие характеристики школы старого образца.

Таблица 1

Характеристика старой школы

Учителя (школа)	Дети (учащиеся)
1. Приоритет политики отбора детей по способностям и мотивации.	1. Тихо сидеть, молчать, ждать конца урока.
2. Игнорирование тех, кто не успевает за программой.	2. Беспомощность, переменная тревога, скука.
3. Учёт воспроизведения, сказанного педагогом и написанного в учебнике.	3. Характерное переживание несвободы, заданности происходящего и несправедливости оценок учителя.
4. Косвенная поддержка списывания на контрольных и экзаменах, в домашних работах.	4. Отношение к школе как к «тюрьме», в лучшем случае – как к месту, где можно пообщаться с друзьями.
5. Поддержка послушания, внимания, дисциплины.	
6. Стимулирование мотивации оценками, балами, принуждением, сравнениями, чувством стыда, манипулирования похвалой.	

Доминирующие старые методы и формы обучения устаревают, учитель больше не рассматривается как уникальный носитель знаний, устаревшая система оценивания знаний вступает в противоречие с желанием учеников быть открытыми, самостоятельными.

Как же всё изменить? Н.Ю. Скороходова в книге «Психология ведения урока» пишет: «технология развития мотивации учения в современной школе строится на развитии мотива достижения учеников. Эта технология включает как создание особой учебной программы с большим количеством фиксируемых градаций по сложности задач, времени усвоения и т.п., так и особый стиль взаимодействия учителя и ученика на уроке».

Процесс формирования мотивации должен стать значительной частью работы учителя. На уроке работают двое – учитель и ученик, и только правильно организованная работа может побуждать ученика учиться. Привить интерес к изучаемому предмету – значит добиться в дальнейшем высокого уровня обученности учащихся и хороших показателей качества знаний, то есть достичь основной цели обучения.

Среди эффективных приемов и методов, которые обеспечивают формирование положительной мотивации к обучению, можно выделить следующие:

1. «Задай соседу вопрос». При выполнении домашней работы у ученика появляются затруднения, тогда он готовит и задает на следующем занятии вопрос своему соседу. Если сосед затрудняется ответить, то вопрос задается всему классу или учителю.

При использовании данного метода учащиеся активно включаются в работу, пропадает боязнь задавать вопросы при спорных ситуациях.

2. «Удивляй». Суть метода заключается в том, чтобы на каждом занятии привлекать интерес детей чем-то необычным, проблемным.

3. «Анализ жизненных ситуаций». Благодаря данному методу ученики будут понимать практическое применение новых знаний, что может привлечь их внимание к обучению.

4. «Работа в группах». Организация совместных действий ведёт к активизации учебно-познавательных процессов, коммуникации, общению, без которых невозможны распределение, обмен и взаимопонимание, которое диктуется характером включения учащихся в совместную деятельность.

5. «Рефлексия». Используя метод рефлексии на заключительном этапе урока, у учащихся устанавливается собственное отношение к действию и обеспечивается адекватная коррекция этого действия.

Подводя итоги, можно выделить следующие характеристики новой школы.

Таблица 2

Характеристика новой школы

Учителя (школа)	Дети (учащиеся)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Юмор, тёплое отношение, дружеский климат в класс, доверие к миру. 2. Ориентация на вовлеченность в учебный процесс всех детей. 3. Поддержка размышлений, активной работы, честных усилий, решения проблем. 4. Разъяснение смысла осуществляемой деятельности с позиции интересов и возможностей развития самого ребёнка, понимания им мира и успешной жизни в нём. 5. Результат учения – не оценки, а самостоятельно выполненные задачи, проблемы, которые не могут быть решены с путём плагиата, списывания и простого воспроизведения пройденного. 6. Предоставление ученикам учебного процесса возможностей самостоятельного выбора, уважение этого выбора, ответственность за него. 7. Новые активные (проблемно ориентированные) формы и методы работы. Нормально – сидеть за общим столом, обсуждать, думать и работать всем вместе. 8. Вера в то, что результат будет, если на нём не фиксироваться. Если детям интересно, они думают, продуктивно работают и верят в свои силы, то есть процесс верный. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Интерес и радость от решения новых задач. 2. Включенность в учебный процесс. 3. Развитие интеллектуального и личностного потенциала. 4. Свобода в мыслях, решениях, действиях, ибо дисциплина – не приоритет. 5. Понимание смысла осуществляемой деятельности, есть ответ на вопрос «Зачем мы все это учим?». 6. Ценность размышления. Принято делиться с учителями своими мыслями и результатами.

Стоит отметить, что значительное влияние на развитие мотивации учения могут оказывать родители. Для формирования положительной мотивации родителям можно опираться на следующие советы педагогов:

- интересоваться делами, учебной работой ребенка;
- помогать при выполнении домашних заданий в форме совета, не подавлять самостоятельность и инициативность;
- объяснять ребенку, что его неудачи в учебе – это недостаток приложенных усилий (что-то не доучил, что-то не доработал);
- чаще хвалить детей за их успехи, тем самым давать стимул двигаться дальше [4].

Учение только тогда станет для учащихся радостным и привлекательным, когда они сами будут учиться: проектировать, конструировать, исследовать, открывать, т.е. познавать мир в подлинном смысле этого слова. Познание через напряжение своих сил, умственных, физических, духовных. А это возможно только в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности на основе современных педагогических технологий.

Педагог должен понимать, что какими знаниями он ни обладал, какими методиками не владел, без положительной мотивации, без создания ситуации успеха на уроке, такой урок обречен на провал, он пройдет мимо сознания учащихся, не оставив следа в нем.

Список литературы

1. *Мандель Б.Р.* Педагогическая психология: ответы на трудные вопросы [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://psychojournal.ru/books/1615-mandel-b-r-pedagogicheskaya-psihologiya-otvety-na-trudnye-voprosy.html>. (дата обращения 08.05.2022).
2. Мотивация учения [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://retroschool.ru/education/rezultativnost-obucheniya/61-rezultativnost-obucheniya/336-motivatsiya-ucheniya> (дата обращения 8.05.2022).
3. Почему школьники не хотят учиться? [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://edpolicy.ru/why-dont-students-want-to-study> (дата обращения 08.05.2022).
4. Практические советы по повышению мотивации. Отсутствие мотивации к обучению – 10 ошибок родителей [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://school77.irk.ru/p/motivation> (дата обращения 08.05.2022).
5. *Сильченкова Л.С.* Содержание социально-педагогической работы по профилактике школьной дезадаптации первоклассников / Л.С. Сильченкова, Т.С. Пиче-оол, И.А. Ахметшина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. - №72-1. – С. 22-26.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД ЛЕКСИКОЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Махмутова Алина Рашитовна

*студентка 4 курса факультета иностранных языков
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Хартунг Виктория Юрьевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка
и методики преподавания английского языка
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург

Аннотация. В статье дается характеристика понятию «лексический навык», приводятся этапы и особенности обучения лексическому навыку обучающихся начальной школы. Выявлена взаимосвязанная работа над лексическим навыком и другими речевыми умениями на уроках английского языка. Приводится анализ методических приемов для работы с лексическим навыком в УМК по английскому языку для обучающихся 3 класса.

Ключевые слова: лексический навык, иностранный язык, начальные классы, младший школьный возраст, речевая деятельность, английский язык, лексический материал.

Согласно основополагающему документу обучения иностранным языкам, ФГОС НОО, конечной целью изучения иностранного языка является обретение обучающимися коммуникативной компетенции в различных видах речевых умений (говорение, аудирование, письмо). Базовой единицей любого языка является его лексическое наполнение, позволяющее реализовать речевую деятельность. С помощью слов мы описываем окружающую реальность и делимся своими мыслями. При формировании и развитии коммуникативной компетенции главным компонентом является обучение лексике. Л.Б. Базарова считает, что «Лексика – основной строительный материал речи, ее содержательная сторона» [3, с. 50]. Целью обучения лексике является развитие лексической компетенции, т.е. лексических навыков речевой деятельности.

Способность избирательно подбирать лексические единицы, в нужной семантической функции и стилистической окраске в сочетании с другими лексическими единицами, признано считать лексическим навыком. Базовой составляющей последнего является смещение лексических динамических связей, состоящих из слов и словосочетаний. Следовательно, под владением лексическим навыком понимается умение подбирать и использовать слова, подходящие по контексту и значению.

Актуальность данного исследования обусловлена кардинальными изменениями в методологической составляющей процесса обучения английскому языку – переходу на интерактивные методы обучения. В связи с этим в педагогической иноязычной науке большое внимание уделяется нетрадиционным методам обучения лексике обучающихся начальной школы. Особая значимость формирования лексического навыка у обучающихся младшего школьного возраста определяется сложностью восприятия иноязычной речи, а также психолого-педагогическими особенностями младшего школьного возраста.

Цель нашего исследования – рассмотреть методические подходы в работе над лексическим материалом на уроках иностранного языка на начальном этапе обучения.

Обучение, как процесс, подразумевает последовательное усложнение действий, поэтому изучение нового лексического материала проходит в строгой последовательности. Рассмотрим, как трактуют процесс обучения лексике в научно-методической литературе.

В статье Е.А. Нелюбиной приводится следующий алгоритм обучения:

1. Представление / презентацию новых лексических единиц.
2. Первичное закрепление представленного лексического материала.

3. Формирование и совершенствование умений и навыков использования лексических единиц в различных видах речевой деятельности [4, с. 162].

Авторы учебного пособия «Теория обучения иностранным языкам», кандидаты педагогических наук, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, представляют следующий алгоритм работы над лексическим материалом:

1. Ориентировочно-подготовительный этап (знакомство с новой лексикой).
2. Ситуативно-стереотипизирующий этап (осуществление первичного закрепления лексического материала).
3. Вариативно-ситуативный этап (развитие навыков и умений использования лексических единиц в различных видах речевой деятельности) [2, с. 229].

В обеих представленных классификациях схожая структура обучения новой лексике, разница заключается только в терминологическом определении.

Процесс овладения лексическим навыком «должен затрагивать следующие вопросы: что значит слово, какова его форма, как оно произносится, как оно пишется, коннотативные значения, ситуации, в которых слово используется (официальное / неофициальное значение, устная/письменная речь), как слово связано с другим (синонимы, антонимы) [2, с. 231].

При обучении новому лексическому материалу обучающихся младшего школьного возраста особое внимание уделяется беспереводным способам. В начальных классах в качестве основных средств данного способа семантизации выступают картинки, фотографии, жесты, мимика, видеофрагменты, использование синонимов, перечисление.

Вторым этапом в формировании и развитии лексических навыков является первичное закрепление лексических единиц. Эффективными методами на уроках младшего школьного возраста являются игровые технологии и задания в игровой форме.

Следующий этап – совершенствование навыков употребления лексических единиц в речи – это важная составляющая в формировании лексических навыков, так как является одной из главных целей изучения английского языка. Основные задачи реализации содержания обучения иностранному языку на начальном этапе содержат развитие «диалогической и монологической, устной и письменной речи» [5]. Таким образом, мы выявили, что формирование лексического навыка неотрывно связано с формированием других речевых умений.

Теоретический анализ проблемы развития лексического навыка на уроках иностранного языка позволяет выявить методические подходы к исследуемой проблеме в практикующих УМК по английскому языку. Выявим методические подходы развития лексических умений и навыков в УМК «English» авторов В.П. Кузовлева для учащихся третьего класса.

Процесс овладения лексическим навыком происходит в тесном контакте с овладением письмом, аудированием, говорением, таким образом учащиеся осуществляют работу по закреплению изучаемой лексики в иноязычном процессе. При анализе исследуемого УМК было отмечено, что авторы не отдают предпочтение развитию какого-либо одного речевого умения. Все виды речевой деятельности взаимодополняют друг друга, учитывая основные принципы иноязычного обучения.

Так как целью нашего исследования является выявление методических подходов в обучении младших школьников лексике, целесообразно рассмотреть виды упражнений на развитие нужной нам категории, представленных в УМК по английскому языку.

Данный УМК реализует принципы объяснительно-иллюстративного обучения, поэтому основой процесса подачи знаний в пособии являются иллюстрации. Иллюстрации могут выступать как вспомогательный ресурс для пояснения задания или же как средство выражения самого задания. Нами уже было отмечено, что основным

способом ввода нового лексического материала на начальной ступени образования является беспереводной. Например, в Unit 1 в уроке 2 лексика по теме «What are the colours of your city?» иллюстрации позволяют младшим школьникам понять смысл лексических единиц – a lake, a stadium, a zoo, a river, a bridge, a cave, a forest, a station [1, с. 8]. В уроке 4, иллюстрации уже выступают основой для задания – учащимся предлагается определить, кто из ребят чем занимается. Так тренируется лексика по теме «We like playing games» [1, с. 14].

Учитывая специфику младшего школьного возраста, основными методами подачи учебного материала являются игровые технологии. Важность использования игр была высоко оценена многими выдающимися педагогами и методистами. В науке разработано большое количество разнообразных по видам, формам и содержанию иноязычных игр. Но, несмотря на потенциальные педагогические возможности игровых методов, в УМК их использование ограничено. Приведем пример используемых в УМК игр: игра «Numbers» (Unit 2), направленная на закрепление младшими школьниками количественные числительных от 0 до 100, игра «Alphabet Race» (Unit 2), игра «Bingo» (Unit 3).

Еще одним выявленным в УМК методом подачи лексического материала является сказка. Сказка является неоспоримой «кладезью» лексических единиц, легко воспринимаемых младшими школьниками. Сказки в УМК подаются как в письменной, так и в аудиоформе. Например, сказка «Three Fat Men» (упражнение №7, Урок 3) сопровождается следующим заданием: «In your culture. What is the name of the doll in the tale Three Fat Men (Reader ex. 5)» [1, с. 29].

В отечественную педагогику, в недавнем времени, прочно закрепились ИКТ-технологии обучения. Первоначально ИКТ рассматривалось многими педагогами как вспомогательное средство, позволяющее в легкой, доступной форме преподнести учебный материал, но с течением времени резко возросла доля использования ИКТ в учебном процессе. Из всех существующих видов ИКТ-технологий, возможных для использования в иноязычном обучении, в анализируемом нами УМК используются только аудиоресурсы, включенные в учебное пособие. Они позволяют прослушать задание. При этом в УМК отсутствуют другие примеры ИКТ, такие как видеоресурсы, мультимедийные презентации и задания.

Проведенный практический анализ УМК позволяет нам констатировать, что существующая программа обучения иностранному языку на начальном уровне включает в себе различные методы обучения лексике. Однако использование УМК не ограничивает учебный процесс, и каждый педагог может выбирать оптимальные для себя методы обучения лексическому навыку.

Таким образом, можно сделать вывод, что:

- лексика является базой для развития всех речевых умений, что в свою очередь, позволяет добиться главной цели иноязычного обучения, коммуникативной компетенции;
- работа по развитию лексического навыка – это сложный процесс, состоящий из трех связанных этапов от ввода лексической единицы до использования ее в речи;
- в рассмотренном УМК в качестве методических приемов работы над лексическим навыком выделены беспереводной способ ввода лексики, игры, сказки, ИКТ для закрепления лексических единиц.

Список литературы

1. Английский язык. 3 класс: учебник для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. I / В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа, И.П. Костина, Е.В. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2012. – 104 с.

2. Базарова Л.Б. Современные информационные технологии в процессе формирования лексических навыков на уроках английского языка // Наука, образование и культура. – 2017. - №4 (19). – С. 50-52.

3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

4. Нелюбина Е.А. Этапы и способы работы над лексикой при обучении английскому языку / Е.А. Нелюбина, Л.С. Потапова // Язык как основа современного межкультурного взаимодействия. Материалы III Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 160-164.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Министерство образования науки и Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения 23.04.2022).

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Махнева Александра Вячеславовна

студентка 2 курса

*ФГБОУ ВО «Северный (Арктический) Федеральный университет
имени М.В. Ломоносова»*

г. Архангельск

Малышев Роман Александрович

старший преподаватель кафедры физической культуры

*ФГБОУ ВО «Северный (Арктический) Федеральный университет
имени М.В. Ломоносова»*

г. Архангельск

Аннотация. Среди дисциплин, изучаемых в учебных заведениях, особо выделяется физическая культура. Это единственный предмет, отвечающий за физическое развитие, планомерную нагрузку на организм, сохранение тонуса мышц и поддержание здоровья. Тем не менее, для данной дисциплины существует ряд проблем, из-за которых осложняется ее преподавание. В данной статье рассматриваются проблемы и рекомендации к их решению.

Ключевые слова: физическая культуры, преподавание, проблемы, рекомендации, учебные заведения, обучение, педагогические науки.

Физическая культура – дисциплина, являющаяся обязательной для изучения в учреждениях общего, среднего профессионального и высшего образования. Она направлена на укрепление здоровья, развитие физических способностей, получение знаний о том, как развивать организм и поддерживать его в хорошей форме.

Известно, что данная дисциплина рекомендуется для изучения с раннего возраста, при этом занятия должны быть систематичны и выполняться с определенной частотой. Так, с относительно раннего детства, учащиеся развиваются не только духовно, но и физически, что способствует и развитию личности. Данная дисциплина расширяет кругозор, помогает ученикам и студентам лучше понять свой организм и необходимость

его укрепления и воспитывает новые волевые качества. Кроме того, она формирует ценности человека, определяет нормы, используемые для развития физических и интеллектуальных навыков.

В настоящее время потребность в занятиях физической культуры выросла в связи с ухудшением экологической ситуации, урбанизацией, уменьшением двигательной активности и развитием технологий. К сожалению, существуют некоторые преграды для преподавания физической культуры в школах и высших учебных заведениях.

Во-первых, одной из самых распространенных и заметных проблем является отсутствие мотивации учащихся обучаться данной дисциплине. Дети прогуливают уроки, не желают слушать указания преподавателей, из-за чего ухудшаются показатели, оценки и физическая подготовка. Причинами этого являются боязнь неудачи перед сверстниками, недостаточная ознакомленность учеников и студентов с пользой физкультуры, нежелание выполнять трудные упражнения, требующие физической работы, и уменьшение потребности в двигательной активности.

Для того, чтобы заинтересовать детей младшего возраста, можно рассказать им об олимпийских спортсменах и их вдохновляющих историях, показать, что физическая подготовка ведет к успеху. Детям старшего возраста более интересно получить вознаграждение за свою работу или поучаствовать в соревнованиях и конкурсах, где они могут показать свои возможности, что замотивирует их работать над этим еще усерднее. Внутри образовательных учреждений необходимо использовать более инновационные подходы, основанные на уровнях физической подготовки учащихся и требованиях современного общества.

Во-вторых, развивается тенденция «больного поколения». Многие дети имеют ослабленный организм. Хотя физическая культура как дисциплина и направлена на улучшение общего состояния, обучающимся может быть противопоказано заниматься ею в полной мере. Начиная с первых упражнений на занятии, преподаватель должен обратить внимание на личные физические особенности учеников и в случае, если ученику противопоказано выполнять определенное упражнение, сообщить ему об этом. Многие дети и подростки не могут определить, на какие мышцы и органы может повлиять физическая нагрузка, поэтому в некоторых случаях их необходимо просветить.

Для наблюдения за состоянием учащихся могут быть даны следующие рекомендации:

- проверка результатов медосмотров, противопоказаний, особо важных пунктов в медицинской карте. Особое внимание должно уделяться результатам электрокардиографии (ЭКГ), показателям кровяного давления, заключениям терапевта;

- постоянная оценка состояния учащихся во время занятия спортом. Необходимо отмечать отклонения от привычного поведения, заметную усталость, изменение цвета кожи (в том числе появление пятен на лице), медлительность, тяжелое дыхание;

- доступность воды для питья и умывания;

- возможность передохнуть после каждого упражнения. Длинные паузы дают возможность мышцам восстановиться и зарядиться энергией для последующих нагрузок.

Кроме того, проблемами, связанными с медициной и уровнем здоровья учеников, являются низкая гигиена и недостаточная уборка помещений, в которых проводятся занятия физкультурой (спортивные залы, площадки, стадионы). Согласно требованиям Роспотребнадзора, во время перерывов помещения должны проветриваться не менее 10 минут, влажная уборка должна проводиться каждый день, спортивный инвентарь и маты ежедневно протираются с использованием мыльно-содового раствора, особое внимание уделяется уборным, душевым и рекреации [2].

Одно из важнейших условий, которые следует учитывать при преподавании физкультуры – общение руководителя с учащимся. Учитель физической культуры в первую очередь является педагогом и обязан уметь находить подход к каждому из своих учеников. Выстроив доверительные отношения, преподаватель может уменьшить вероятность того, что произойдет внеплановый случай, связанный с самочувствием учащегося или его пропажей.

Согласно Министерству просвещения Российской Федерации, на данный момент система подготовки учителей и преподавателей физической культуры является недостаточной и даже устаревшей [1]. Во многих вопросах педагоги остаются некомпетентными, квалифицированных специалистов в сфере физической культуры и спорта не хватает. Поэтому необходимо создать программы подготовки учителей, основанные на современных требованиях, заинтересовать и привлечь молодых специалистов, развить требуемый уровень обучения.

Кроме системы обучения будущих преподавателей физкультуры, требуется модернизировать и всю систему преподавания данной дисциплины в целом. Рекомендуется использовать следующие общеизвестные технологии обучения:

1. Использование игровых технологий замотивирует и заинтересует учащихся в принятии более активного участия на занятиях. К тому же игры формируют навыки социального общения, повышают творческий потенциал и развивают двигательные умения;

2. Информационные компьютерные технологии, известные как ИКТ, могут использоваться учащимися вне уроков для получения дополнительных знаний и при дистанционных уроках, что более актуально для настоящего времени, особенно в период пандемии и вирусов. При предлагаемом подходе педагоги могут воспользоваться данными технологиями не только для процесса обучения, но и для планирования, контроля занятий, создания презентаций и обучающих видеороликов. В свою очередь, учащиеся будут более заинтересованы в получении знаний таким путем, и в некоторой мере их мотивация повысится;

3. Технологии дифференцированного обучения помогут преподавателю создать оптимальные условия для обучения и развития способностей обучающихся. При разделении обучающихся на группы по принципу наличия физических особенностей учителю физкультуры будет легче найти к ним подход и продумать подходящие программы и упражнения;

4. Проектные технологии, связанные с работой в команде, помогут научить студентов и учащихся школ находить и решать проблему, разовьют социокультурные компетенции. Так занятие физической культуры может не повлиять только на двигательную активность, но и задействовать умственные способности, что будет полезно для обучающихся.

Существуют и другие технологии обучения, но они в меньшей степени подходят для преподавания физкультуры или менее удобны.

Для улучшения качества преподавания необходимо обратить внимание на некоторые внешние факторы. Кроме материального обеспечения физического воспитания, требуется обратить внимание на условия, в которых проводятся занятия. Так, например, во многих общеобразовательных и высших учебных заведениях спортивные залы и площадки нуждаются в ремонте и оснащении современными спортивными оборудованием и инвентарем.

Одной из критичных проблем для преподавания данной дисциплины является недостаточное материальное обеспечение физического воспитания в целом. Вне учебных заведений или даже вне занятий физической культуры не пропагандируется важность физического развития и систематизированных упражнений. В какой-то

степени, это является основной причиной вышеназванных проблем, так как при недостаточной пропаганде физического воспитания учащиеся не заинтересованы в его получении, обучение будущих преподавателей физкультуры мало финансируется, из-за чего оно и не может в достаточной мере модернизироваться.

Итак, подводя итоги, можно сказать, что существует множество проблем преподавания физической культуры. Каждая из них требует своего подхода и решения. Для улучшения качества преподавания нужно изменить многое: от общественного мнения до личного желания учащегося и преподавания. Тем не менее, современное общество положительно относится к физической подготовке как к поддержанию иммунитета и физических показателей, поэтому можно сказать, что данная дисциплина останется актуальной.

Список литературы

1. Концепция преподавания учебного предмета «Физкультура» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f7ccb63562c743ddc208b5c1b54c3aca/> (дата обращения 07.05.2022).

2. О рекомендациях по режиму проветривания и влажной уборки в образовательных организациях [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.rospotrebнадзор.ru/about/info/news/news_details.php?ELEMENT_ID=16649 (дата обращения 07.05.2022).

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЮРИСТОВ

Махов Никита Александрович

студент юридического факультета

*Центрального филиала ФГБОУ ВО «Российский государственный
университет правосудия»*

г. Воронеж

Ефремов Анатолий Карпович

доцент кафедры физической культуры

*Центрального филиала ФГБОУ ВО «Российский государственный
университет правосудия»*

г. Воронеж

Аннотация. В статье рассматривается важная роль, отводящаяся физической культуре в подготовке студентов очной формы обучения к будущей профессиональной деятельности. На основе опроса студентов и наблюдения выявлены комплексы упражнений, виды нагрузок, способные обеспечить достаточный уровень профессиональной адаптации студентов юридических специальностей к предстоящей рабочей деятельности.

Ключевые слова: студент, физическая культура, профессиональная подготовка, адаптация, государство, государственные программы, законодательная база.

Актуальность данной темы заключается в раскрытии государственного участия в виде государственных программ, усиливающих роль физической культуры для

подготовки квалифицированных кадров для работы в юридической сфере и развитие у будущих специалистов моральных, психологических и физических качеств, связанных с нормативностью поведения юриста в сложной профессиональной деятельности.

Целью работы является выявление путей формирования важных профессиональных качеств личности юриста с помощью культуры физического воспитания.

Правоохранительная работа нередко носит экстремальный характер при острой нехватке информации и времени, требующих от работника сферы юриспруденции свойств характера, специфичных данной профессии. Способности контролировать эмоциональное состояние и поддержание хорошего здоровья отдается приоритет при рассмотрении профессиональной квалифицированной пригодности юриста. Некоторые качества и способности, которыми обязан располагать юрист, помогают прокачать активность физической подготовки.

Спорту в нашем обществе всегда уделялось большое внимание поскольку физическое воспитание поддерживает не только здоровье, но, и в большей степени помогает в социальном становлении личности и расставляет приоритеты духовных ценностей каждого человека. Если обратиться к истории, можно сказать, что потребность в развивающих и поддерживающих биологическую составляющую жизни человечества невозможно отделить от социальной составляющей и практических потребностей общества.

Значимость физической культуры и спорта в сегодняшнем мире неоспорима. Спорт помогает поддерживать физическую форму в необходимом состоянии и представляет собой основу здоровой нации. Государство играет в данном вопросе большое значение, в частности, законодательное регулирование культуры спорта дает зачатки в профессиональной работе, от нее зависит, насколько интересно совершенствование спорта и физической культуры для граждан. Конституцией Российской Федерации закреплена важность и уделено внимание развитию физической культуры. Руководствуясь статьей 41 Конституции Российской Федерации каждый имеет право на охрану здоровья и медицинскую помощь. Российская Федерация выделяет финансы на программы по укреплению здравоохранения: уделяется внимание развитию государственной, муниципальной, частной систем работы здравоохранения, оказывается содействие на укрепление здоровья человека, развитие спорта, санитарно-эпидемиологический рассвет современной России.

Федеральный закон от «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» усилил значение страны в законном регулировании этой области. Он развивает положение, закреплённое в п. 2 статьи 41 Конституции Российской Федерации, формирует взгляд на физическую культуру и спорт, как одно из средств профилактики недугов, укрепления здоровья, поддержания высокой работоспособности человека, воспитание патриотизма граждан, подготовки их к защите Родины, развитие и улучшение дружбы между народами и гарантирует права граждан на равноценный доступ к занятиям физическими упражнениями и спортом.

Сфера юриспруденции предполагает разноплановую работу, обладающую совмещением умственной, психической, двигательной нагрузками в связи с длительностью рабочего времени. В это же время прослеживается связь с мыслительными механизмами, вниманием и умением его фокусирования, из чего, как следствие, вытекает утомление. Данный факт является отрицательным для способности к работе личности профессии «юрист».

Последние события по проведению спецоперации на Украине подтвердили правильность курса государственной политики в отношении укрепления здоровья населения не только мерами медицинского характера, но и усиления позиций занятий

физической культуры в учебных заведениях получения среднего и высшего профессионального образования.

Внезапно образовавшиеся события показали, что одного государственного участия в развитии физкультуры и спорта все-таки недостаточно, но усилия не пропали даром – современное поколение учится заботиться о своем здоровье, заниматься спортом, зачастую целыми семьями, стало модно и престижно.

Физическая культура – важнейший элемент бытия общества и любого человека. Имеет свою важность она и в жизни юриста. У специалистов направления уголовного права нагрузка сказывается на работе зрительного анализатора (моментальность зрения, глазомер, моторика глаза). Работники же гражданского права облагаются нагрузкой на деятельность мозга, что сказывается на свойствах памяти (зрение, слух, движения) и внимания. Специалисты административного права (преимущественно работники государственных структур) имеют свойство развития устойчивости нервных, сердечно-сосудистых систем, познавательных функций деятельности мозга. Имеет неопределимое значение интеллектуальный труд.

Мы ежедневно становимся свидетелями работы юристов в условиях проведения спецоперации на Украине – следователи работают с мирным населением, устанавливая и фиксируя факты преступления и геноцида в Донецкой и Луганской республиках; работают с военнопленными, собирают улики источников принадлежности используемого оружия для предъявления неопровержимых доказательств преступлений Киевского режима и развеивания фейков украинских СМИ и агрессивной линии коллективного Запада по отношению к России. Без достаточной физической и психологической подготовок следователи и эксперты не смогли бы выполнять этот огромный объем работы в тяжелейших условиях. Поэтому в каждом ВУЗе юридической направленности физическому воспитанию уделяется большое внимание.

Эффект проявления интеллекта в работе студента в огромной мере зависит от гибкости мыслительной деятельности и способности к изнуряющей работе, внимательности, долговременной памяти и способности быстрого запоминания слов и текстов. Внешние факторы, сопровождающиеся с учебным процессом, изменяют степень влияния перечисленных выше категорий, к сожалению, в сторону ухудшения и, соответственно, снижают результат процесса обучения. Пример, вынужденная однообразная рабочая поза студента способствует развитию сутулости, искривлению позвоночника и нарушению его подвижности. Ограниченность амплитуды рабочих движений ведет к ухудшению подвижности в очень крупных суставах (плечевом, локтевом, тазобедренном, коленном, голеностопном). Ограничение движения груди ухудшает глубину дыхания, что является следствием ухудшения кровообращения.

Физическая культура и спорт в подготовке специалиста юридической сферы имеет свое значение на этапе обучения в юридических вузах.

Рассмотрим такое качество, как хорошая память. Регулярные занятия физической культурой содействует укреплению памяти. Спортивные тренировки три-четыре раза в неделю способствует активизации совершенствования памяти (способствует кровообращению). Также происходит предотвращение ослабления памяти и улучшается процесс запоминания. В нем огромную значимость играет аэробная физическая нагрузка.

В здоровый образ существования должны включаться такие факторы, как сбалансированное питание, отказ от вредных привычек, таких как курение, употребление спиртных напитков. Способность быстро концентрироваться, усидчивость, сохранение остроты внимания также зависят от кровообращения и

получения мозгом нужного количества кислорода. Такого результата можно достигнуть при дыхательной физической нагрузке.

У юристов нередко случаются критические ситуации на работе, конфликтные обстоятельства, выступления на публике. Ввиду вышеописанного специалист юриспруденции обязан уметь перестроиться на работу в стрессовой ситуации также эффективно, без недочетов и срывов. Для юриста также нужна эмоциональная уравновешенность. Высокой устойчивости к стрессу помогает достигнуть полноценный отдых и здоровый образ существования, который включает в себя физическую активность. Отличное психическое здоровье в работе юриста также нужно, как и физическое.

Нюансами осуществления занятий по физической подготовке с судебными экспертами являются такие аспекты, как: фокусирование внимания на игровых видах спорта, легкоатлетических занятиях и укрепляющих упражнениях. Первостепенное внимание нужно уделять разминке. Граждане «сидячих» профессий традиционно не имеют элементарных спортивных знаний. Между тем для любого квалифицированного спортсмена значение разминки не нуждается в объяснении. От нее зависят спортивные достижения и степень травматизма. Поэтому инструктору приоритетнее проводить разминку в виде групповых занятий. Конечно, все сотрудники Отделов Внутренних Дел обязаны суметь постоять за себя, для чего необходимы навыки владения приемами самозащиты. Но есть ли нужда делать на них упор при осуществлении занятий с судебными экспертами? Как гласит одно меткое выражение: «Незачем заколачивать гвозди микроскопом». Именно поэтому выражаю своё мнение в том, что нужно остановиться на общеразвивающих упражнениях, легкоатлетических занятиях и спортивных играх. Занятия должны проходить постоянно. Для групп обучаемых лучшим может быть по четыре занятия в неделю. По факту, когда осуществляется единственное занятие в неделю достигнуть каких-либо результатов нереально.

Физическая подготовка специалиста юриспруденции нужна при очном обучении в вузах с юридической направленностью. Физическое развитие будущего квалифицированного специалиста – есть цель физического образования студентов-юристов. Формой практики совершенствования выступают академические учебные занятия, с использованием и совершенствованием специальных упражнений, способствующие развитию и возникновению качеств, которые необходимы студентам-юристам для их будущей работы по специальности.

Нужно упомянуть о моральных и психологических навыках квалифицированной пригодности юриста:

1. Высокий уровень профессиональной адаптации. Для этого юристу нужно располагать:

- высокой степенью правосознания;
- честностью, совестью;
- принципиальностью в борьбе с нарушителями;
- добросовестностью, дисциплинированностью.

2. Огромный интеллект, познание, активность в работе юриста.

3. Фокусирование внимания.

4. Эмоциональная устойчивость юриста, самоконтроль над поведением, эмоциями; уравновешенность, способность вменяемо реагировать на разные события.

5. Стойкость без снижения работоспособности.

6. Коммуникация юриста.

Для достижения вышеназванных качеств требуются постоянные занятия различными видами спорта, такими как: баскетбол, волейбол, настольный теннис, футбол.

Итак, мы рассмотрели нюансы работы специалиста в области юриспруденции, судебного эксперта, которые накладывают след на характер требуемой физической и психологической нагрузки. Главным здесь представляет собой то, что работа юриста и эксперта является интеллектуальной деятельностью. Данная спортивная деятельность не может обойтись без образования различных многосторонних патологий. Физическая подготовка как раз и направлена на повышение эффективности умственных способностей и является основным средством нормализации здоровья. В свете изложенного важное значение приобретают независимые занятия физической культурой и способы саморегуляции на рабочем месте. Самыми главными из них выступают малые формы активности, самомассаж на рабочем месте, проведение регулярных занятий по подготовке к физическим нагрузкам. При осуществлении занятий нужно сфокусировать внимание на видах спорта, связанных с играми, легкоатлетическими, укрепляющими и способствующими развитию упражнениям.

Таким образом, спортивная культура является неотделимой частью жизни специалиста юриспруденции и судебного эксперта. Физическая культура пронизывает все стороны деятельности и непосредственно оказывает влияние на работоспособность.

Список литературы

1. *Буркин В.Е.* Опыт организации практической деятельности в юриспруденции // Издательство Волгоградского университета. – 2002. – С. 256.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 г. №51-ФЗ (ред. от 03.08.2018 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 05.12.1994. - №32. – Ст. 3301.
3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 г.) (с учетом поправок, внесенных Законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30.12.2008 г. №6-ФКЗ, от 30.12.2008 г. №7-ФКЗ, от 05.02.2014 г. №2-ФКЗ, от 21.07.2014 г. №11-ФКЗ, 14.03.2020 г. №1-ФКЗ) // Российская газета. – 04.07.2020. – №144.
4. *Солдатов Д.В.* Психическое напряжение студентов в условиях профессионального образования / Д.В. Солдатов, И.А. Ахметшина, Е.А. Петрова // Проблемы современного педагогического образования: Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 74. – Ч. 1. – С. 237-240.
5. Уголовный Кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 г. №63-ФЗ (ред. от 27.10.2020 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации – 1996. - №25. – Ст. 2954.
6. *Чергинец С.П.* Роль физических упражнений в совершенствовании личностных качеств, обеспечивающих эффективность профессиональной коммуникабельности юристов // Новосибирский юридический вестник. – 2004. - №1. – С. 4.

САМООЦЕНКА КАК ФАКТОР МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

Махрова Анастасия Александровна

студентка 3 курса педагогического института

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет

имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

г. Владимир

Бобченко Татьяна Григорьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
г. Владимир

Аннотация. В статье раскрыты понятия «подростковый возраст», «межличностные отношения», «самооценка». Выделены формы и особенности межличностных отношений в подростковом возрасте. Проведен анализ исследований роли самооценки в межличностных отношениях подростков.

Ключевые слова: подростковый возраст, группа сверстников, межличностные отношения, самооценка.

Актуальность данной темы связана с тем, что, во-первых, межличностные отношения со сверстниками являются важной сферой жизни подростка; во-вторых, в этом возрасте формируется устойчивая самооценка, которая оказывает влияние на поведение подростка и его межличностные отношения со сверстниками.

Основными понятиями исследуемой нами темы являются «подростковый возраст», «самооценка», «межличностные отношения».

Первое понятие, которое мы рассмотрим, – «подростковый возраст». Исследованиями подросткового возраста занимались Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, И.В. Шаповаленко. Они утверждали, что подростковый возраст – это возрастной период, в котором происходят серьезные изменения во взглядах и интересах подростка [11, с. 242]. Для этого возрастного периода характерны формирование нового самосознания, неравномерность и разнообразность темпов развития, повышенная возбудимость, импульсивность, чувствительность и нестабильная самооценка [5, с. 353].

Следующее понятие – «самооценка». А.В. Петровский и З.С. Курбанова утверждают, что самооценка представляет собой характеристику личности человека, с помощью которой человек способен давать оценку самому себе, своим возможностям, качествам, деятельности и поведению. Самооценку можно определить как регулятор поведения, который оказывает воздействие на деятельность человека, ее эффективность, а также на становление и формирование личности человека [8, с. 2].

В подростковом возрасте межличностным отношениям отводится важная роль. Межличностные отношения можно определить как систему осознаваемых и эмоционально переживаемых отношений между людьми в определенной группе. Основаниями для их формирования являются: схожие интересы, ценности, совместная деятельность, потребность в общении.

Исследования межличностных отношений подростков в группе сверстников проводили Е.В. Андриенко, М.А. Зелова, Н.Н. Обозов. Они определили, что межличностные отношения – это социальная система устойчивых, осознаваемых и избирательных связей между участниками той или иной группы [4, с. 2]. В этой системе человек находится в центре со своими потребностями, мотивами, индивидуальными особенностями, качествами и целями на свою жизнь [1, с. 49].

Межличностное общение в подростковом возрасте становится для подростков ведущей деятельностью. Ведь именно в процессе общения со сверстниками происходит становление личности подростка, его самооценки, акцентуаций характера и направленности личности. В подростковом возрасте общение со сверстниками выступает на первый план, в то время как общение с родителями и родственниками становятся менее значимыми и уходят на второй план [3, с. 1]. В процессе межличностного общения у подростка развиваются навыки коммуникации,

формируются умения, навыки и способы поведения в обществе, происходит рост социальных ролей, овладение социально-значимыми нормами и ценностями [1, с. 51].

В психологии можно выделить две формы общения подростков по сверстникам:

– Стихийно-групповая форма общения представляет собой стремление подростка быть членом группы или компании, а также занимать в ней определенное место. Подросток подстраивается под определенные правила, нормы и ценности группы. В результате такого общения происходит формирование различных компаний и неформальных групп подростков на основе разнообразных интересов, целей и ценностей. Для стихийно-групповой формы общения характерно проявление следующих качеств личности: безжалостность, враждебность, беспокойность, скрытность, некоммуникабельность.

– Интимно-личностная форма общения характеризуется близкими отношениями между членами группы, построенными на доверии, вере и личном расположении подростка. Для интимно-личностной формы общения характерно выявление следующих условий: совместное решение, возникающих проблем и трудностей, сходство целей, идеалов и ценностей, высокий уровень эмпатии, единство стремлений и желаний. На высоком уровне развития интимно-личностной формы общения возникают два основных вида взаимоотношений – любовь и дружба [6, с. 120].

Для подросткового возраста характерны свои особенности межличностных отношений, которые оказывают влияние на процесс социализации подростка, формирование его представлений, мировоззрения и самооценки.

Для подростков важно находиться в кругу сверстников и являться частью группы, но иногда по определенным причинам такое невозможно. Такими причинами становятся как индивидуальные особенности подростка, так и особенности группы. Это связано с тем, что у каждой группы свои требования к участникам и у подростка не всегда получается соответствовать им. Также подростки любыми способами стараются избегать критики в свой адрес. Это происходит из-за того, что они, тяжело воспринимая в свой адрес критику, способны проявить агрессию в адрес своих сверстников [8, с. 2-3].

И.С. Кон выделяет следующие особенности общения подростков в группе сверстников.

– Общение со сверстниками – это поток информации, в котором подростки получают возможность собирать сведения о тех или иных проблемах и вещах, волнующих их. В большинстве случаев по тем или иным причинам подросток этой информацией не делится со взрослыми. Ведь именно в группе сверстников подросток овладевает преобладающим количеством сведений, касающихся вопросов пола.

– Различные виды коллективной деятельности в подростковом возрасте формируют важные умения и навыки социального взаимодействия, определенные качества личности, помогающие в отстаивании своих границ и прав и подстраивании к общественным нормам и дисциплине.

– Общение со сверстниками является своеобразным видом эмоционального контакта. Осознание подростком, что он является членом определенной группы помогает ему в процессе отсоединения от взрослых и обеспечивает устойчивость в эмоциональном плане. Понимание своей значимости и занимаемого положения в группе сверстников оказывает влияние на развитие чувства собственного достоинства и самооценки подростка [6, с. 113].

Т.В. Драгунова, Г.А. Собиева, А.Б. Ценципер в своих исследованиях выявили, что личность подростка развивается под воздействием группы сверстников. Это проявляется в том, что сверстники выдвигают определенные требования к поведению и качествам личности подростка, определяют новую систему оценивания на основе различных критериев [2, с. 319-320].

В исследованиях отечественных психологов выявлен ряд феноменов поведения подростков, связанных с потребностью в принятии и уважении со стороны сверстников.

Л.И. Божович и Г.В. Мазуренко на основе исследований взаимоотношений подростков в школе приходят к выводу, что главным мотивом, определяющим поведение и деятельность подростка, является стремление стать членом группы и определение своего места среди сверстников [4, с. 1-2].

В подростковом возрасте поведение определяется стремлением подростка быть принятыми и завоевать уважение среди своих сверстников. Л.И. Божович, Н.Г. Морозова и Л.С. Славина на основе своих исследований сделали вывод, что для подростков, которые не смогли занять свое место в коллективе, характерна склонность к получению высоких оценок в школе, независимо от реальных возможностей и настоящих их знаний. Это можно объяснить тем, что подростки стараются учебной деятельностью и высокими достижениями в ней компенсировать отверженность группой, недостаток общения со сверстниками [2, с. 317]. Можно наблюдать и другое явление: выделиться в группе сверстников нравственными поступками не всегда получается, поэтому подростки могут использовать разнообразные недисциплинированные способы поведения и привлечения к себе внимания.

П. Мюссен, Дж. Конжер и Дж. Каган провели исследование, которое было направлено на рассмотрение различных причин для подростковой тревожности. Они пришли к выводу, что доминирующей причиной для подросткового возраста является возможность отвержения и игнорирования со стороны сверстников [2, с. 318].

Самооценка – это значимый компонент формирования личности подростков, который оказывает воздействие на все стороны их жизнедеятельности. Благодаря самооценке подросток способен оценивать себя, свои действия, поступки, убеждения, качества и ценности. На формирование и развитие самооценки оказывают воздействие отношения в семье, общение со сверстниками школьная успеваемость, отношения с учителями, социальные сети и Интернет.

По мнению Ф. Райса, самооценка оказывает влияние на самовосприятие, самоодобрение и самопринятие подростков самих себя, своей личности и занимаемого места в обществе. Для подростков характерно оценивание себя и сравнение себя со сверстниками. Чаще всего сравнению подвергаются внешность, физическая сила, поведение, умственные способности, социальное положение в обществе [10, с. 316].

В ряде исследований показано, что самооценка является фактором положения подростков в группе сверстников.

М.Е. Шмуракова приходит к следующим выводам относительно самооценки как фактора статуса подростков в группе сверстников.

– в большинстве случаев отвергнутыми становятся подростки с низким уровнем самооценки;

– для подростков с умеренной самооценкой характерна высокая степень принятия другими членами группы, а для подростков с низкой самооценкой – низкая степень принятия. Это связано с тем, что подростки с низкой самооценкой стараются оставаться незаметными в обществе, не способны постоять за себя, из-за чего становятся объектом насмешек и издевательств со стороны сверстников. Такие подростки редко высказывают свое мнение и изолируются от социума, из-за чего у них появляется чувство одиночества [12, с. 3].

В.А. Крутецкий выявил, что подростков с низкой самооценкой сверстники редко принимают в свои группы. Они мало заметны, не могут быть лидерами, редко участвуют в жизни коллектива, не могут постоять за себя и высказать свое мнение, чаще всего эмоционально нестабильны, а иногда стараются создать видимость уверенности в себе.

Они пытаются показаться жизнерадостными и дружелюбными, но при этом чувствуют совсем другое и постоянно боятся сделать неверный шаг [7, с. 210].

В исследовании А.В. Петровского показано, что реализация потребности вхождения в ту или иную группу сверстников определяется самооценкой подростка [9, с. 372].

Самооценка подростка не только является фактором его положения в группе сверстников, но и отношения со сверстниками воздействуют на ее формирование. Подростки хотят нравиться своим сверстникам, быть принятыми в значимую для них группу. На этом этапе развития подростка его самооценка определяется тем, как его воспринимают значимые другие. Подростки переживают по поводу того, что о них думают люди, поскольку их представление о собственной личности и самооценка в немалой мере являются отражением мнения окружающих. Подростки очень чувствительны к критике или негативной реакции со стороны других в свой адрес [6, с. 114].

Таким образом, мы приходим к выводу, что самооценка подростков является важным компонентом самосознания и одним из основных факторов, влияющих на гармоничность межличностных отношений в группе сверстников. Самооценка – это сложный компонент личности подростка, в котором можно рассмотреть знания человека о самом себе, индивидуальная активность, с помощью которой происходит понимание своих личностных качеств, действий и поведения. Для того, чтобы грамотно помочь подростку выстроить отношения и общение с определенным сверстником и их группой, необходимо знать его самооценку.

Список литературы

1. *Андреева Г.И.* Социальная психология: учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2015. – 362 с.
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. – М.: Издательство «Просвещение», 1968. – 464 с.
3. *Доронина А.В.* Особенности межличностных отношений подростка // Символ науки. – 2021. - №7. – С. 96-97.
4. *Зелова М.А.* Особенности формирования самооценки подростков и ее взаимосвязь с межличностными отношениями // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. – 2018. - №3. – С. 65-67.
5. *Зинченко В.П.* Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
6. *Кон И.С.* Психология ранней юности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 2011. – 254 с.
7. *Крутецкий В.А.* Психология: учебник. – М.: Просвещение, 2010. – 245 с.
8. *Курбанова З.С.* Проблема развития самооценки личности подростка под влиянием взаимоотношений со сверстниками // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2006. - №13. – С. 91-95.
9. *Петровский А.В.* Возрастная и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 2015. – 288 с.
10. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин; пер. с англ. под науч. ред. Е.И. Николаевой. – СПб: Питер, 2010. – 812 с.
11. *Шаповаленко И.В.* Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
12. *Шмуракова М.Е.* Влияние межличностных отношений на формирование личности в младшем подростковом возрасте // Психологія. – 1999. - №1(14). – С. 16-23.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ПРОКРАСТИНАЦИИ

Мерзлякова Мария Михайловна

*студентка 4 курса кафедры общей и клинической психологии
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов*

Юрьева Татьяна Владиславовна

*кандидат психологических наук,
заведующая кафедрой общей и клинической психологии
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов*

Аннотация. *В настоящее время поведенческая психотерапия является одним из ведущих направлений современной психотерапии. В самом общем виде поведенческую психотерапию можно определить как психотерапию, направленную на изменение стратегии поведения. В статье рассматриваются возможности поведенческого тренинга как метода коррекции прокрастинации.*

Ключевые слова: *поведенческая психотерапия, прокрастинация, поведенческий тренинг, студенты, причины.*

Последние два десятка лет оказались особенно продуктивными в плане развития когнитивного направления терапии. Было проведено множество новых исследований; КПТ все чаще становится приоритетным направлением в лечении разнообразных заболеваний: она достаточно быстро облегчает страдания пациентов, способствует скорейшему наступлению ремиссии и помогает пациентам дольше пребывать в хорошем состоянии.

Цель работы: изучение поведенческой психотерапии как метода борьбы с прокрастинацией.

Объект исследования: прокрастинация как психологический феномен.

Предмет исследования: влияние поведенческого тренинга на уровень прокрастинации.

Гипотеза исследования: уровень прокрастинации в результате проведения поведенческого тренинга снизится.

Реализация цели исследования и проверка выдвинутой гипотезы предполагает решение следующих задач:

- рассмотреть теоретические подходы к изучению поведенческой психотерапии;
- провести эмпирическое исследование по выявлению уровня прокрастинации и ее причин;
- провести поведенческий тренинг и оценить его эффективность.

Поведенческая психотерапия – относительно молодая область психотерапии. Поведенческая психотерапия сформировалась как самостоятельный метод в 50-х годах XX века, но практически с момента своего становления она интенсивно развивалась, структурировалась, делилась на несколько направлений. С самого начала своего развития поведенческая психотерапия основывалась на классических теориях поведения (бихевиоризм) и, как таковая, позаимствовала у поведенческой психологии пристальное внимание к экспериментально полученным знаниям и пренебрежение к тем психическим

явлениям, которые нельзя непосредственно наблюдать и объективно фиксировать. Поведенческая психотерапия основана на психологии поведения и теории обучения [1, с. 4].

Поведенческая терапия была изучена А. Беком, он также разработал подход когнитивно-поведенческой терапии КПТ. Им и ряду других практиков этот подход был адаптирован и успешно применен в терапии различных расстройств. Теоретические основы рассматриваемого подхода остались неизменными, хотя в отношении общей направленности терапии, используемых методов и продолжительности лечения произошли определенные изменения. Для всех форм КПТ, основанных на модели Аарона Бека, лечение основано на когнитивных формулировках, убеждениях и поведенческих стратегиях, специфичных для определенных расстройств [5, с. 9].

Поведение выступает в качестве стержневого понятия исследуемого в настоящей работе направления. Однако, в ходе развития поведенческой психотерапии данное понятие претерпело существенные модификации.

По мере формирования и становления поведенческой психотерапии как метода психотерапии значительные изменения происходили в представлениях о человеке. На ранних этапах человек рассматривался как «объект» воздействия, в дальнейшем же он стал рассматриваться как активный «субъект».

В последнее время понимание значительно расширилось, в связи с чем возник риск утраты специфики термина «поведенческий». Наметилась тенденция к стиранию четких границ между тем, что относится к понятию «поведенческий», и что нет, подтверждения тому обнаруживаются в некоторых выдержках: «поведенческая психотерапия должна включать не только то, что связано с открытиями в области кондиционирования и теории обучения, но и всю информацию, полученную в экспериментальной психологии» [3, с. 143].

Целью поведенческой терапии является устранение неадекватного поведения (например, чрезмерной тревожности) и обучение адаптивному поведению (навыкам социального взаимодействия и уверенного поведения). Среди основных задач, которые могут быть решены в ходе поведенческого консультирования, можно выделить следующие: преодоление страха публичных выступлений, улучшение поведения капризных и агрессивных детей, избавление от переедания, самозащита в конфликтных ситуациях, обучение коммуникации с противоположным полом. Главный акцент работы при этом ставится на упражнениях и отработке определенных навыков, а не на самопонимании.

Анализируя современные тенденции развития поведенческой психотерапии, можно отметить, что больше внимания уделяется образованию или социальной компетентности клиента, практике, распространению его поведенческого репертуара, негативному или ложному ходу мыслей, то есть практике, носящей скорее гуманитарный, чем терапевтический характер. Однако это не относится к поведенческой психотерапии. Это общая линия развития психотерапии как науки и профессиональной практики.

Процесс психотерапии основан на экспериментальных данных о характере и способе регуляции поведения человека, а также управляется с помощью этих знаний. В поведенческой терапии преимущество дается методам, которые прошли тщательную экспериментальную оценку и опираются на четкие теоретические концепции [6, с. 13].

Определение и оценка проблемы. Первая задача поведенческого терапевта состоит в том, чтобы определить и понять проблемы, с которыми сталкивается клиент и которые ему задают. Терапевт, основываясь на поведенческой теории, подробно собирает информацию и разъясняет конкретные аспекты проблемы. Затем терапевт проводит функциональный анализ проблемы клиента, чтобы определить конкретные

переменные среды и личностные переменные, которые влияют на формирование неадаптивных мыслей, чувств и поведения. Сосредоточение внимания на текущих факторах, способствующих сохранению проблемы, не означает игнорирования прошлой истории клиента. Однако количество внимания, уделяемого событиям из прошлого опыта клиента, напрямую зависит от вашего вклада в страдания, которые клиент испытывает в настоящем.

Методы оценки. Клиенту задаётся вопрос по типу «Почему?». Для выявления релевантных личностных и ситуативных переменных, которые способствуют сохранению проблем клиента, более эффективными являются вопросы из ряда «Как?», «Когда?», «Где?» и «Что?». Вникая в мысли, фантазии и чувства клиента, психотерапевт во многом опирается на его самоотчеты. Согласно результатам многочисленных исследований, самоотчеты клиентов лучше предсказывает поведение, нежели клинические суждения или результаты опросников.

Все чаще работа поведенческого терапевта выходит за рамки индивидуальной работы терапевта с клиентом, принимает форму групповой психотерапии, которая происходит из соображений экономии времени и материальных ресурсов. Кроме того, в этом случае открывается возможность целенаправленного использования влияния групповой динамики на процесс обучения. Групповая форма работы имеет несомненные преимущества как в финансовом плане, так и в плане организационных аспектов. Групповые занятия имеют относительно меньшую стоимость, требуется меньшее количество вспомогательного персонала, в этом случае также повышается производительность труда высококлассного специалиста - в то же время терапию может проходить гораздо большее количество людей.

Как правило, группа состоит из 6-12 человек, с группой работают один или два психотерапевта. Поведенческая групповая психотерапия отличается от других форм групповой работы тем, что группа чаще всего формируется из клиентов со схожими проблемами. В этом случае гораздо легче добиться согласования целей членов группы, без чего терапия не была бы эффективной. Иногда группа создается на основе ранее заявленных целей. Результирующим преимуществом является четкий контроль эффективности групповой работы и возможность использования эффектов обучения на моделях и целенаправленной обратной связи.

Поведенческая психотерапия не ставит перед собой таких всеобъемлющих целей, а обучение поведению обычно означает целенаправленную и стандартизированную последовательность действий для формирования новых поведенческих навыков. Поведенческая тренировка обязательно включает систематическую тренировку (упражнение) predetermined телесных, когнитивных или эмоциональных навыков или устранение ошибочных или неудачных поведенческих, когнитивных или эмоциональных привычек.

В этом смысле обучение поведению – гораздо более узкое понятие, чем понимание этого термина, характерное для российской психологии и психотерапии. Почти все современные программы обучения поведению ориентированы на работу в группе. Это связано с тем, что групповая работа дает тренеру множество дополнительных возможностей: социальные взаимодействия реальны – между членами группы в ролевой игре, клиенты могут получать различные подкрепления от членов группы, обратная связь придает вес указаниям тренера. Группа сама по себе является частью реальности, что позволяет тренировать новые поведенческие навыки, используя группу как своего рода симулятор. Индивидуальное обучение теперь можно рассматривать скорее, как исключение, как одну из форм изначально групповой тренировочной работы [8, с. 35].

Конечно, каждый тренер, начиная работать с группой, в какой-то степени представляет себе, что именно он и его клиенты будут делать в ходе этой работы. Если эти представления находят текстовое выражение, то это становится обучающей программой. После нескольких тренингов, проведенных по одной и той же программе в нескольких группах, программа уже может быть переведена на другую степень для использования другими психологами или представлена специалистам для оценки.

Эмпирическое исследование прокрастинации и проведение поведенческого тренинга. В качестве испытуемых в нашем исследовании были взяты студенты 3 курса клинической психологии в количестве 14 человек и студенты 4 курса психологии в количестве 4 человек.

Комплексное исследование проводилось на основе следующих методик:

1. Шкала прокрастинации для студентов С. Лэй. Цель: определение уровня прокрастинации.

2. Анкета до проведения тренинга. Цель: определить склонность к прокрастинации и ее основных причин до проведения тренинга. Анкета включает в себя 3 вопроса на которые необходимо ответить студентам.

3. Анкета после проведения тренинга. Цель: определить склонность к прокрастинации и эффективности проведения тренинга. Анкета включает в себя 4 вопроса на которые необходимо ответить студентам.

В результате психодиагностического обследования испытуемых по методике шкала прокрастинации для студентов С. Лэй были получены следующие данные: у 17% респондентов низкий уровень прокрастинации (3 человека), у 22% респондентов средний уровень прокрастинации (4 человека), у 61% респондентов высокий уровень прокрастинации (11 человек).

В результате проведения анкеты среди студентов, были получены следующие результаты:

1. На вопрос: свойственно ли Вам прокрастинировать все студенты ответили «Да».

2. На вопрос: по 10 балльной шкале отметьте на сколько Вы склонны прокрастинировать были получены следующие результаты: очень слабо – 0% респондентов, слабо – 17% респондентов, средне – 28% респондентов, сильно – 17% респондентов, очень сильно – 38% респондентов.

3. На вопрос: на рисунке отметьте те причины по которым Вы прокрастинируете, а также можете добавить свои студенты указали следующие причины: длительный срок данный на выполнение – у 61% студентов, тревожность – у 50% студентов, неумение принимать решения – у 6% студентов, страх важных событий, изменений(в том числе позитивных) – у 17% студентов, перфекционизм – у 28% студентов, отсутствие внутренней мотивации – у 72% студентов, закреплённая идея успеха, что в последний момент всегда получается сделать работу быстро и качественно – у 56% студентов, усталость – у 83% студентов, отсутствие навыков планирования у 17% студентов, непонимание негативных последствий – 0% студентов, дела, которые могу сделать быстрее и качественнее – у 11% студентов, идея успеха представляется возможной, но не закреплена – у 6% студентов.

Проведение поведенческого тренинга. Понятие прокрастинации происходит от латинского *pro* – «вместо» и *crastinus* – «завтра», т.е. тенденция откладывать выполнение необходимых задач «на потом»; поведенческий паттерн, при котором выполнение ведущей деятельности для человека в данный период времени сознательно откладывается. При этом человек остается активным, но его активность направлена на посторонние, незначительные, иногда просто бессмысленные действия [2, с. 16].

В соответствии с причинами прокрастинации, выявленными в результате анкетирования были подобраны следующие методы коррекции поведения: обратное планирование, правило 15 минут, техника последовательного приближения, устранение отвлекающих факторов, вода, лыжник, обучение оптимизму, техника я принимаю решение и анализ оправданий.

После прохождения поведенческого тренинга студентам было предложено повторно пройти методику шкала прокрастинации для студентов С. Лэй. Анализ данных показал, что у 39% респондентов низкий уровень прокрастинации (7 человек), у 61% респондентов средний уровень прокрастинации (11 человек), высокий уровень прокрастинации не обнаружен.

В результате проведения анкеты после тренинга среди студентов, были получены следующие результаты:

1. На вопрос: Вы продолжаете прокрастинировать также как и до тренинга все студенты ответили «Нет».

2. На вопрос: по 10 балльной шкале отметьте на сколько Вы склонны прокрастинировать после прохождения тренинга были получены следующие результаты: очень слабо – 17% респондентов, слабо – 38% респондентов, средне – 28% респондентов, сильно – 17% респондентов, очень сильно – 0% респондентов.

3. На вопрос: Какие упражнения после тренинга Вы начали использовать студенты отметили следующие: правило 15 минут, техника последовательного приближения, анализ оправданий. Также студенты отметили, что им помог трекер-привычек в отслеживании работы над своим поведением.

4. На вопрос: Помог ли Вам тренинг в борьбе с прокрастинацией все студенты ответили «Да».

Оценка эффективности проведения поведенческого тренинга. Поведенческий тренинг, направленный на борьбу с прокрастинацией показал свою эффективность. У студентов снизился уровень прокрастинации. До прохождения тренинга высокий уровень прокрастинации у 61% респондентов после 0%, средний уровень прокрастинации у 22% респондентов после у 61%, низкий уровень прокрастинации у 13% респондентов после у 39%.

После прохождения тренинга студенты начали активно применять поведенческие техники, такие как правило 15 минут, техника последовательного приближения, анализ оправданий. Они отметили, что данный тренинг помог им изменить свое поведение в лучшую сторону.

Поведенческая психотерапия является эффективной и динамично развивающейся формой коррекции поведения. Начиная с теорий научения, построенных по схеме «стимул-реакция», оно использует далее когнитивные и социальные теории научения, а в последние годы пытается опереться также на теории переработки информации, коммуникации и даже больших систем. В соответствии с этим модифицируются старые и расширяется спектр новых методик поведенческой психотерапии.

Была выявлена эффективность проведения тренинга, в ходе которого у студентов снизился уровень прокрастинации. Таким образом гипотеза исследования получила подтверждение-уровень прокрастинации в результате проведения поведенческого тренинга снизился.

Список литературы

1. Бек А. Техники когнитивной психотерапии // Психологическое консультирование и психотерапия: хрестоматия / Сост. А.Б. Фенько, Н.С. Игнатьева, М.Ю. Локтаева. – М., 1999.

2. Бек А. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Шо Брайан, Г. Эмери. – М., 2003
3. Бурка Дж. Прокрастинация: почему мы всё откладываем на потом и как с этим бороться прямо сейчас / Дж. Бурка, Л. Юэнь. – Минск: Попурри, 2020.
4. Ромек В.Г. Поведенческая психотерапия: учебное пособие. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
5. Цзен Р.В. Психотренинг: игры и упражнения / Р.В. Цзен, Ю.В. Пахомов. – М., 1988.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Метельков Евгений Владимирович

*студент 3 курса Управления и социально-технических сервисов
ФГБОУ ВО «Нижегородской государственной педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Филатова Ольга Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования
и управления образовательными системами
ФГБОУ ВО «Нижегородской государственной педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Аннотация. В статье раскрываются особенности формирования читательской грамотности при обучении учащихся на этапе получения основного общего образования. Дается характеристика читательской грамотности как ключевой компетентности человека в современном мире. Определяется роль учебного текста и его типов при формировании читательской грамотности и с учётом специфики содержания учебного предмета; рассматриваются основные виды и стратегии чтения при работе с учебным текстом, предлагаются задания, нацеленные на формирование читательских (коммуникативных) умений учащихся при проведении смыслового анализа текста. Примеры заданий позволяют проиллюстрировать специфику работы по формированию читательской грамотности на уроках русского языка и литературы, повысить активность учащихся, сделать уроки насыщенными и интересными и обеспечить достижение планируемых результатов.

Ключевые слова: текст, информация, суждения, размышления, интеграция, интерпретация, читатель, умения.

Формирование и развитие читательской грамотности обучающихся – одна из первоочередных задач, стоящих перед современной школой. Говоря о читательских умениях, мы подразумеваем не технику и скорость чтения и даже не умение извлечь из текста основную мысль и фактуальную информацию, а умение прежде всего осмысленно отбирать, структурировать, трансформировать информацию из разных источников в соответствии с коммуникативными задачами. Безусловно, без умения прочесть текст и понять его содержание читательская грамотность не может быть сформирована, однако данное понятие намного шире. Согласно многим исследованиям, читательская

грамотность является показателем качества образования и предполагает способность понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своей цели, расширять свои знания и возможности и участвовать в жизни общества [3; 6].

Читательская грамотность тесно связана с академической грамотностью, ориентированной на умения критически и самостоятельно осмысливать информацию, проводить ее поиск и отбор, обрабатывать и систематизировать, а также выражать и представлять в разных формах устной и письменной коммуникации, что и создает основу мыслительной деятельности в самом широком смысле.

Чтение – сложный когнитивный процесс, во время которого у обучающихся часто возникают трудности. Современные школьники, привыкшие к текстам небольшого объема, теряются при необходимости анализа больших объемов информации, где нет однозначных оценок, требуется дополнительная обработка информации и вычленение главного. Различные социальные сети, современные СМИ и учебные пособия, предоставляющие информацию сжато в виде тезисов, выдержек и мемов, упрощают задачу – все сведения можно получить в «готовом» виде, нет необходимости в самостоятельном анализе. В результате обучающиеся испытывают трудности при работе как со сплошными, так и с комбинированными текстами: не могут самостоятельно извлечь нужную информацию, произвести сопоставительный анализ, а любое отклонение формулировки задания от привычной полностью дезориентирует учащихся. Таким образом, первоочередная задача педагога – помочь обучающимся научиться ориентироваться в огромном информационном поле, приобрести такие навыки работы с множественными текстами, как анализ, синтез, интеграция и интерпретация соответствующей информации из нескольких информационных источников [1; 2].

Формирование у обучающихся читательской грамотности не только определяет их успех в различных областях учебной деятельности, но и является условием благополучной адаптации в общественной жизни будущего взрослого человека. Именно поэтому читательская грамотность является основой формирования функциональной грамотности.

Читательская грамотность входит в планируемые результаты обучения в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом. Требования к уровню читательской грамотности отражены в планируемых метапредметных результатах освоения учебных программ и определяются следующими позициями:

- использовать различные виды аудирования и чтения для оценки текста с точки зрения достоверности и применимости содержащейся в нём информации и усвоения необходимой информации с целью решения учебных задач;
- использовать смысловое чтение для извлечения, обобщения и систематизации информации из одного или нескольких источников с учётом поставленных целей.

Следовательно, развитие читательской грамотности следует связывать с обучением умению извлечения основной и второстепенной информации из прочитанных текстов на уроках русского языка и литературы; нахождению ее в тексте; интеграции и интерпретации информации при чтении из одного или двух текстов; организации рефлексии и размышлений над текстами в процессе подготовки к изложению и сочинению, в диалогических высказываниях учащихся на уроках внеклассного чтения по русскому языку и литературе.

Ключевыми в понимании читательской грамотности становится текст, чтение и анализ, а также обращение к нескольким текстам, объединенным одной темой, проблемой, стилем, типом речи. На современном этапе преподавания текст стал

полноправным объектом изучения как максимально информативная единица речи и метапредметным результатом освоения образовательной программы.

Развитие основ читательской грамотности на уроках русского языка и литературы необходимо производить поуровнево. Работа на уроке всегда должна строиться по модели «предтекстовая информация – текстовая информация – послетекстовая информация» для целостности восприятия текста личностью [1; 3].

Первый уровень предполагает развитие простейших умений по чтению и пониманию текста. Несмотря на то, что результаты исследования PIRLS достаточны высоки, далеко не все школьники средней школы умеют понимать прочитанное. Текст для таких обучающихся существует как система знаков и не соотносится в виде навыка с набором лексических значений. На данном уровне целесообразны комментированное чтение, работа с ключевыми словами и их лексическими значениями, составление простых вопросов и ответов на них [1; 4].

На втором уровне обучающийся должен уметь определять тему текста, его тип, разграничивать главную информацию от второстепенной. Для развития данных умений уместны задания по первичному анализу текста, составление планов, выстраивание логических цепочек.

Третий уровень характеризуется умением работать с частями текста, осмысливать их связи друг с другом, формулировать несложные выводы. На данном уровне необходимы такие задания, как составление планов, конспектирование, работа над средствами связи и их функциями.

На четвертом уровне возможна работа с текстами, большими по объему, чем на первых трех. Здесь необходимо не только закреплять базовые навыки, но и вырабатывать умение выделять и анализировать авторскую позицию. Эффективными приемами для обучения станут вопросы к автору, определения идеи текста, формулирование вопросов на анализ текста, написание синквейнов [1; 3].

Тексты для пятого уровня развития читательской грамотности характеризуются не только длиной и обилием новой незнакомой информации, но и требуют от читателя работы со второстепенной информацией. Здесь применимы задания на определение достоверности утверждения, работа от частной информации к общей, и наоборот, а также анализ отдельных компонентов текста, средств и способов создания художественной действительности (тропы и стилистические фигуры), способов выражения авторской позиции (заголовки, таблицы, иллюстрации).

Шестой уровень предполагает развитие умения работы с подтекстом. Эффективными станут упражнения на определение способов мотивировки важных для идеи и авторского замысла составляющих, задания на прогнозирование событий и поступков персонажей за текстом. На данном уровне также формируется умение работать с несколькими текстами, развивающееся при сопоставительном анализе произведений. Важным навыком для читательской грамотности также считается умение сформулировать собственную позицию и аргументировать ее с опорой на текст.

Седьмой уровень – наивысший в развитии читательской грамотности. На этом уровне обучающийся способен интерпретировать любой текст (даже незнакомый) как в общем, так и детально, выделять уровни информации и их взаимосвязь, способен извлекать подтекст, привлекать знания извне для достоверной интерпретации. Для этого он владеет навыками совершения различных операций над текстом (анализ, синтез, индукция, дедукция, обобщение). Также обучающийся способен отличить факт от мнения, использует аргументацию для утверждения истинности, может делать выводы и выдвигать гипотезы. На данном уровне необходимо комбинировать как простейшие задания (для первых трех уровней), так и сложные упражнения для закрепления и отработки навыка читательской грамотности как таковой. Этому способствуют

творческие задания и работа на уроке, создание проектов, театральных постановок, организация литературных вечеров [2; 5].

Эпоха XXI века открыла большие горизонты для творчества учителя на уроке. Популярными и эффективными стали технологии развития критического мышления через чтение и письмо, информационно-коммуникационные технологии, технологии проблемного обучения, игровые технологии, технология мастерских. Данные технологии будут также полезны для развития основ читательской грамотности, так как позволяют учителю не только выйти за пределы классического урока, но и рассмотреть изучаемое явление всесторонне и многоуровнево. Читательская грамотность – это навык, требующий непрерывного развития и поддержания. Поэтому учителю целесообразно не только организовывать работу с текстами на уроке в сцепке «письмо – речь», применяя различные формы занятий, но и периодически проводить диагностику уровня сформированности данной личностной компетенции, способствовать повышению общего интереса к работе с текстами.

Список литературы

1. *Брякова И.Е.* Развитие читательской грамотности учащихся средней школы: уроки речеведения и внеклассного чтения: учебное пособие / И.Е. Брякова, Г.М. Кулаева, П.А. Якимов. – Оренбург: ООО «Издательство Оренбургская книга», 2021. – 100 с.
2. *Голованова И.А.* Развитие сенсорно-интеллектуального аппарата у детей дошкольного возраста / И.А. Голованова, Л.А. Федосеева, О.Н. Филатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. - №69 (3). – С. 20-22.
3. *Куприянова Ю.В.* Развитие читательской грамотности в цифровой среде на уроке русского языка в средней школе / Ю.В. Куприянова, Н.А. Исаева // Научно-практический журнал «Школа будущего». – 2021. - №4. – С. 182-197.
4. *Матвеева Е.В.* Формирование основ читательской грамотности на уроках русского языка и литературы // Студенческая наука и XXI век. – 2021. – Т. 18. - №1-2 (21). – С. 195-197.
5. *Филатова О.Н.* Педагог профессионального обучения в будущем цифровом образовательном пространстве / О.Н. Филатова, Г.А. Грибина, Е.Л. Ермолаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. - №67 (1). – С. 245-248.
6. *Филатова О.Н.* Профессиональное образование в современном информационном обществе / О.Н. Филатова, А.В. Гуцин, Н.А. Шобонов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - №61 (2). – С. 200-202.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗНАКОМСТВА С ТРИГОНОМЕТРИЧЕСКОЙ ОКРУЖНОСТЬЮ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Микаелян Артюш Камович

*студент 5 курса физико-математического факультета
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Игнатушина Инесса Васильевна

*доктор педагогических наук, доцент, декан физико-математического факультета
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

***Аннотация.** В статье рассмотрена одна из проблем методики преподавания тригонометрии в средней школе. Автором предложены методические подходы знакомства обучающихся с тригонометрической окружностью на примере введения нескольких ключевых задач.*

***Ключевые слова:** математика, тригонометрия, обучение, числовая окружность, методические подходы.*

Современная школа представляет важнейший социальный институт, в рамках которого создается необходимый интеллектуальный потенциал общества. Актуальные вопросы школьного математического образования раскрывает методика обучения математике. Анализируя содержание Концепции развития математического образования Российской Федерации [2], можно отметить одну из ключевых задач математического образования – создание условий для дальнейшего продолжения образования выпускником и его успешной жизни в обществе.

Школьный курс тригонометрии отличается большой практической направленностью и, следовательно, требует от обучающихся освоения в достаточной степени базовых понятий. Обратимся к примерной программе среднего (полного) общего образования по предмету «Математика» [5]. Несмотря на то, что такие понятия, как «синус», «косинус», «тангенс» острого угла прямоугольного треугольника, а также основное тригонометрическое тождество известны обучающимся из курса геометрии 9 класса, знакомство с тригонометрической окружностью, как основой изучения тригонометрии, начинается в 10 классе. Именно в этот период закладываются основные базовые понятия, такие как радианная мера угла, синус, косинус, тангенс, котангенс произвольного угла, основное тригонометрическое тождество и следствия из него, значения и радианные меры тригонометрических функций для углов 0° , 30° , 45° , 60° , 90° , 180° , 270° , формулы приведения и формулы сложения тригонометрических функций [6].

На умении использовать тригонометрическую окружность строится и навык работы с простейшими тригонометрическими уравнениями. Кроме того, при решении задания №12 КИМ ЕГЭ по математике профильного уровня задание пункта «Б» выполняется значительно проще, если обучающийся обладает достаточными знаниями для отбора корней с применением тригонометрической окружности – способом, называемым в методической литературе геометрическим. Как отмечают методисты, тригонометрическая окружность более удобна, когда речь идет об отборе корней на промежутке или в случае, когда значение обратных тригонометрических функций, входящих в решение, не являются табличными [3].

При выстраивании процесса обучения первоочередной задачей учителя выступает выбор учебников и учебных пособий, соответствующих уровню математической подготовки обучающихся, а также актуальных методов и средств обучения, призванных обеспечить эффективность учебного процесса. Актуальность исследования методики преподавания тригонометрии в школе обусловлена тем, что в рамках новой образовательной парадигмы содержание образования, методы и средства обучения призваны создать условия для развития и формирования творческого мышления обучающихся [1]. Учитывая перечисленные положения, можно отметить, что процесс изучения тригонометрической окружности в школьном курсе алгебры и начал математического анализа должен проходить с достаточной степенью включенности.

Практическое следование основным идеям Концепции развития математического образования [2] перед системой образования ставит вопрос о недостаточной разработке методологической базы для модуля «Тригонометрия» в процессе обучения старшеклассников. Предварительное исследование, проведенное в процессе

прохождения педагогической практики, позволяет сделать вывод о существовании видимых проблем в подходах к изучению тригонометрии обучающимися средней школы. В частности, можно отметить значительные сложности восприятия обучающимися тригонометрической окружности ввиду абстрактности изучаемой теории и невозможности отождествления ее на практике. Поэтому основной методической задачей настоящего исследования является поиск методов и технологий обеспечения наглядности в обучении работы с тригонометрической окружностью с целью повышения эффективности изучения тригонометрии в курсе математики средней школы.

В процессе исследования был применен следующий принцип работы с тригонометрической окружностью в системе уроков по модулю «Тригонометрия». Экспериментальная группа обучающихся была разделена на пары или мини-группы (по 4 человека), что актуально с точки зрения развития личностных и коммуникативных УУД. Из курса основной школы обучающимся уже известна одна из геометрических моделей действительных чисел – числовая прямая, на которой каждое число имеет свою координату. Каждой группе была предложена модель числовой прямой – интерактивная или изготовленная в «натуральную величину», на которой обучающимся необходимо разработать алгоритм и отметить точки, предложенные каждой группе.

С заданием справились все группы, алгоритм, предложенный обучающимися в процессе исследования, включал в себя основные положения – выбрать начало отсчета, направление, единичный отрезок. Далее обучающимся было предложено задание: отложить на координатной прямой числа 2π , $\frac{3\pi}{2}$, $\frac{3\pi}{4}$ и т.д., где числу π соответствует отрезок, равный трем клеткам.

Введению модели тригонометрической окружности предшествует формулировка определения понятия единичной окружности и сведений об угле поворота, который может быть выражен как в градусной мере, так и в радианной. Методически целесообразно показать обучающимся, что угол в один радиан представляет собой центральный угол, опирающийся на дугу, длина которой равна радиусу окружности (рис. 1). Кроме того, необходимо познакомить обучающихся с формулой перевода градусной меры угла α в радианную $\alpha = \frac{\pi \cdot \alpha^\circ}{180^\circ}$, где α° – величина угла, измеряемого в градусной мере.

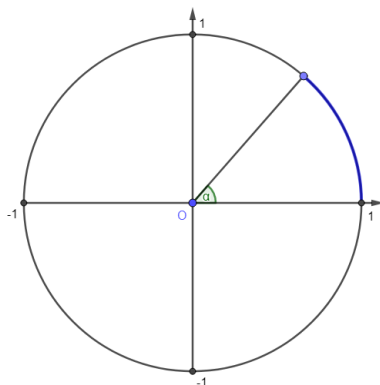


Рисунок 1. – Модель единичной окружности

Модель может предложена как цифровой образовательный ресурс, так и создана посредством компьютерных рисунков с выводом изображения на интерактивную доску. Переход к заданию об отыскании координаты заданной точки целесообразно начинать со следующей задачи.

Задача. Пусть задана окружность единичного радиуса. Определите длину этой окружности.

Решение этой задачи приводит обучающихся к тому, что длина окружности составляет 2π радиан. Затем обучающимся было предложено вернуться к интерактивной модели координатной прямой и создать с ее помощью модель тригонометрической окружности. В процессе эвристической беседы обучающиеся приходят к выводу, что точки 0 и 2π совпадают и делают вывод, о расположении начала отсчета на тригонометрической окружности. Важно отметить, что принято отсчитывать углы от положительного направления оси Ox против часовой стрелки, следовательно направление по часовой стрелке соответствует отрицательному направлению обхода.

Вторым этапом в знакомстве с тригонометрической окружностью является задача об отыскании точек, соответствующих заданным числам, выраженным в долях числа π .

Задача. Определите положение точек с координатами π , $\frac{\pi}{2}$ и $\frac{3\pi}{2}$ радиан, составьте алгоритм для решения этой задачи.

Далее на основе предыдущего задания группы обучающихся должны обосновать алгоритм отыскания точки с координатами: $\frac{\pi}{3}$, $\frac{2\pi}{3}$ и т.д.

Алгоритмы, предложенные обучающимися, состояли в делении дуги окружности в π радиан на равное количество частей, соответствующих знаменателю дроби, определяющей каждую из точек. В процессе решения задачи обучающиеся получили новую для себя геометрическую модель.

В результате выполненной работы могут быть созданы два основных макета числовой окружности, где каждая координатная четверть поделена пополам (макет №1) и на три равные части (макет №2). Целесообразно предложить эти макеты обучающимся в качестве опорных конспектов (рисунок 2).

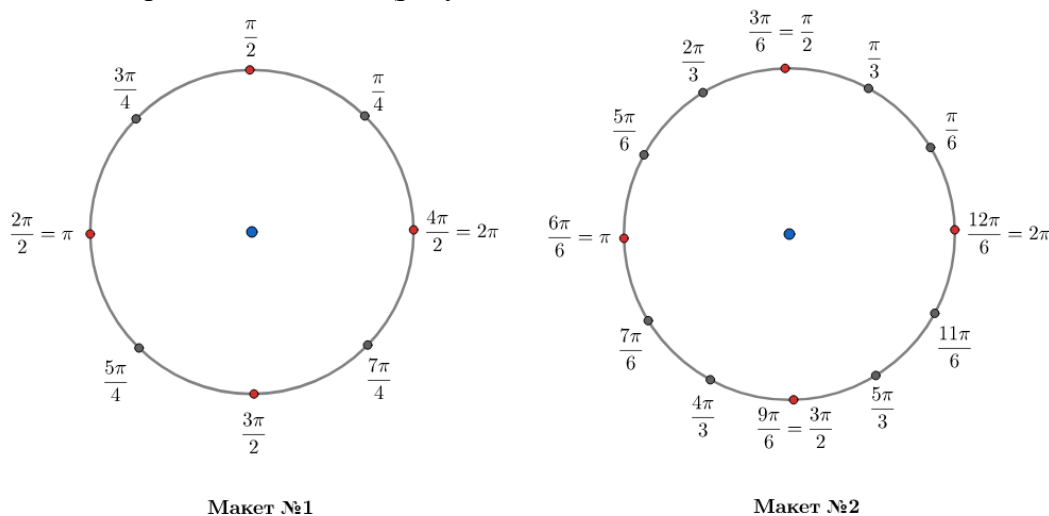


Рисунок 2. – Опорный конспект

При знакомстве с тригонометрической окружностью обучающиеся в первую очередь сталкиваются с затруднением, связанным с тем, что на числовой окружности точка не соответствует единственному числу. Аналогию при работе с числовой окружностью можно провести средствами решения задач на движение по окружности. Методически целесообразно наглядно показать обучающимся принцип действия «Если на тригонометрической окружности точка M соответствует числу t , то она соответствует и числу $t+2\pi k$, где k – целое число, которое показывает число полных обходов окружности в ту или иную сторону на примере следующей задачи [4].

Задача. Спортивный стадион представляет беговую дорожку, имеющую форму окружности, длина дорожки 500 м. В момент наблюдения бегун находится в 200 м от

места старта. Какой путь он пробежал, если только начал движение? Если пробежал уже 1 круг? Два круга? Десять кругов? k кругов? Если начнет двигаться в противоположном направлении?

Принципиально важно сопровождать решение задачи чертежом, где отмечено положение бегуна в каждом из подвопросов задачи. В этом случае обучающиеся приходят к выводу, что существует геометрическая модель, где разные числа имеют одну и ту же координату. Далее необходимо обобщить полученный в предпоследнем вопросе результат и сопоставить его с выражением $t+2\pi k$, где k – целое число, которое показывает число полных обходов окружности в ту или иную сторону, и предложить обучающимся отметить на тригонометрической окружности точки $\frac{\pi}{2}, \frac{5\pi}{2}, \frac{9\pi}{2}$, а также $-\frac{3\pi}{2}, -\frac{7\pi}{2}$ и т.д. С целью демонстрации периодичности следует предложить обучающимся выделить целую часть в дроби.

Следующим (заключительным) этапом предполагается решение задач на отыскание на числовой окружности точек, соответствующих заданным числам, не выраженным в долях от числа π . Составление аналитических записей для предложенных дуг числовой окружности методически целесообразно производить с использованием той же визуальной модели окружности, описанной в настоящей статье.

Таким образом, в предложенном методе работы процесс усвоения понятия «тригонометрическая окружность» сводится к последовательному выполнению 3 предметных задач: отыскание длины окружности, отыскание точек, координаты которых выражены (не выражены) в долях от числа π , составление аналитической записи для дуг числовой окружности. В процессе исследования было отмечено, что экспериментальная группа обучающихся добилась значительных достижений в работе с тригонометрической окружностью, что способствовало дальнейшей эффективной работе при решении задач по разделу «Тригонометрия».

Математическая подготовка необходима для понимания принципов устройства и использования современной техники, восприятия научных и технических понятий и идей. Сознательное овладение обучающимися системой тригонометрических знаний и умений необходимо в повседневной жизни для изучения смежных дисциплин и продолжения образования. Исследования показывают, что последовательная работа с моделью тригонометрической окружности способствуют созданию надежного фундамента для успешного освоения изучаемой теории. Необходимо подчеркнуть, что изучение тригонометрических понятий не ограничено рамками школьного курса математики, поэтому обучающиеся средней школы должны обладать прочными знаниями по разделу, что может быть обеспечено только при детальном рассмотрении модели тригонометрической окружности.

Список литературы

1. Бурлак Н.В. Современный урок математики в свете требований ФГОС / Н.В. Бурлак, О.А. Фурлетова. // Методические аспекты преподавания математических и естественно-научных дисциплин: сб. науч. трудов. – Саратов: Саратовский источник, 2017. – С. 8-21.

2. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утв. распоряжением Правительства РФ от 24.12.2013 г. №2506-р). [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3894> (дата обращения 15.04.2022).

3. Мухаметова Л.К. Методические особенности изучения тригонометрии в старших классах // E-Scio. 2019. – №6 (33). – С.908-912.

4. Попов Н.И. Методика обучения тригонометрии на основе когнитивно-визуального подхода // Сибирский педагогический журнал. – 2008. - №11. – С.34-42.

5. Примерная программа среднего (полного) общего образования по математике. // Документы учителю математики по ФГОС [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://aujc.ru/dokumenty-fgos-uchitelyu-matematiki/> (дата обращения 15.04.2022).

6. Хохлова К.Е. Применение активных и интерактивных методов обучения при изучении тригонометрии в старших классах профильной школы // Sciences of Europe. – 2018. - №28-4 (28). – С. 52-55.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗГОТОВЛЕНИЯ ИЗДЕЛИЙ В ТЕХНИКЕ «КВИЛЛИНГ» НА ЗАНЯТИЯХ В КРУЖКЕ

Митина Дарья Александровна

*студентка 4 курса Института непрерывного педагогического образования
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого»
г. Великий Новгород*

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития творческих способностей учащихся общеобразовательных организаций. Представлены определения понятий «творческие способности», «дополнительное образование», «кружок», «квиллинг». Рассмотрены методы развития творческих способностей школьников, описаны виды кружков в системе дополнительного образования, раскрыты этапы работы в технике «квиллинг».*

***Ключевые слова:** творческие способности школьников, методы развития творческих способностей, дополнительное образование, кружок, технология «квиллинг».*

В современном мире и детям, и взрослым людям предъявляется все больше требований, которым нужно соответствовать как в жизни, так и в решении проблем в профессиональной деятельности. Творческий подход к решению этих проблем помогает найти различные варианты и выбрать наиболее подходящий к той или иной ситуации.

Каждый человек – это творческая личность. Так для чего же нужно развивать творческие способности? Во-первых, создание чего-то оригинального и неповторимого повышает самооценку. Во-вторых, когда человек что-то творит, он получает эмоциональное удовлетворение. В организме происходит большое количество химических реакций, которые благоприятно влияют на человека, и он умиротворяется, приобретает новый опыт.

Творческий человек отличается следующими качествами:

- умением и желанием изучать что-то новое;
- способностью видеть необычное в самых заурядных вещах;
- активностью и живостью ума;
- стремлением к постоянным открытиям;
- свободой воображения и полетом фантазии;
- умением использовать опыт и знания на практике;
- интуицией, позволяющей решать многозадачные вопросы и делать открытия.

Творчество в любом своем многообразии доступно каждому. В наше время творить можно из чего угодно. Уинстон Черчилль, вспоминая трудные моменты своей жизни говорил, что творчество, а именно рисование – это единственное, что позволило ему пережить тяжелые времена. Он очень жалел, что познакомился с живописью очень поздно. Творческие способности необходимо начинать развивать как можно раньше. Именно раннее развитие творческих способностей помогает в будущем принимать нестандартные решения, находить выход из трудных жизненных ситуаций с помощью творчества, уходить от шаблонов и стереотипов, созданных обществом, по сути, творчество – это уникальный способ развития полноценного члена общества, готового находить и открывать что-то новое оригинальное и уникальное.

Рассмотрим понятие «творческие способности» в интерпретации различных авторов. Так, А.Н. Леонтьева считала, что творческие способности – это результат овладения человеком знаниями, умениями и навыками, необходимыми для того или иного вида творчества [3]. С точки зрения А.Г. Маклакова, творческие способности – это специальные способности, определяющие успех творчества [5]. А.Н. Лук в определении творческих способностей большое внимание уделил приемам мышления, особенностям восприятия, памяти и мотивации [4]. Э. Фромм рассматривает творческие способности как врожденные потенциальные способности, дремлющие в каждом человеке [6]. Таким образом, исходя из вышеприведенных понятий «творческие способности» – это способности человека создавать что-то уникально, находить новые решения различных задач.

К методам развития творческих способностей относятся:

– Упражнения. Ребенок многократно выполняет практические и умственные задания что способствует запоминанию. Упражнения могут быть: конструктивные, творческие и подражательно-исполнительские.

– Игровой метод подразумевает использование различных компонентов игровой деятельности в сочетании с другими приемами.

– Моделирование – это процесс создания моделей и их использование.

Определенную роль в развитии творческих способностей школьников играет даже помещение, в котором проходят занятия. Оно должно соответствовать выбранной теме и типу занятия. У школьников должна быть возможность свободно перемещаться по классу, который должен быть снабжен необходимым материалом и оборудованием, предоставляемыми в полное распоряжение школьникам.

Однако необходимо констатировать, что в школах недостаточно времени уделяется развитию творческих способностей учащихся из-за перегрузки изучения содержания учебных предметов. Поэтому для развития творческих способностей наиболее благоприятные условия могут быть созданы в системе дополнительного образования.

Рассмотрим понятие «дополнительное образование» в современных научных исследованиях. Так, Е.Б. Евладова считает, что дополнительное образование – это процесс свободно избранного ребенком освоения знаний, способов деятельности, ценностных ориентаций, направленный на удовлетворение интересов личности, ее предпочтений, склонностей, способностей и содействующий ее самореализации и культурной адаптации [2]. В социально - педагогическом словаре понятие «кружок» трактуется как одна из форм внеклассной и внешкольной работы, с целью углубления и расширения кругозора учащихся, удовлетворения их интересов и запросов, развития творческих способностей, практических умений и навыков, накопления практического опыта [1].

По своей специфике все кружки в дополнительном образовании подразделяются по следующим направлениям:

- Художественно-эстетическое.
- Культурологическое.
- Научно-техническое.
- Естественно-научное.
- Эколого-биологическое.
- Военно-патриотическое.
- Физкультурно-спортивное.
- Экономико-правовое.

К кружкам художественно-эстетической направленности можно отнести занятия по обучению школьников технике «Квиллинг». Квиллинг – это искусство изготовления плоских или объёмных композиций из скрученных в спирали длинных и узких полосок бумаги. Особенностью этой техники является простота и доступность. Чтобы заниматься квиллингом не нужны дорогие приспособления.

Филигранная обработка бумаги была известна ещё в древнем Египте, также этот вид творчества был известен и на Среднем Востоке, и в Китае. Во Франции и в Италии начиная с XVI века, бумажная филигрань использовалась монахами для украшения и обрамления священных образов. Ценителями этого вида творчества считаются Джей Остен и сестры Бронте и даже известные мастера – краснодеревщики использовали в создании своих шедевров данную технику. В конце XIX века этот вид искусства практически перестал существовать, и возродился только в наше время, но уже в более современном виде.

Занятия квиллингом – это развитие творчества, конструкторского мышления, образного и пространственного восприятия и конечно художественно – эстетического вкуса учащихся. Основная задача дополнительного образования в современном обществе заключается не в том, чтобы научить детей только потреблять готовое, а в том, чтобы обучающиеся могли сами создавать новое и уникальное. Ведь каждый ребёнок – это творческая личность, маленький исследователь, он только учится жизни, и задача дополнительного образования открыть в учащемся все грани творчества и направить их в правильном направлении во благо общества.

Развитие творческих способностей учащихся происходит уже на первых этапах изготовления изделий в технике «Квиллинг» на занятиях в кружке. Сначала учащийся должен придумать, что будет делать (можно опираться на аналоги). Затем надо продумать цвета, в которых будет выполнена работа, и нарезать полоски из бумаги выбранных цветов. Кончик полоски нужно обернуть вокруг шила или специального инструмента с раздвоенным краем, чтобы сформировать сердцевину спирали. Далее можно работать без шила и продолжить скручивать деталь, помогая себе пальцами. При скручивании следует проверять однородность рулона. Полученный рулон расправляют, придавая ему нужный размер и форму. Изначально заготовка имеет очертание круга или овала и, если ее прижать в некоторых местах, то может получиться форма капли, листка, сердца или любая другая творческая фигура.

Из таких заготовок в технике «Квиллинг» учащиеся могут делать картины, панно, различные объёмные предметы интерьера. Также ученики могут участвовать в различных творческих конкурсах, создавать сценки из сказок, рассказов и повестей в группах. На кружке квиллинга школьники в течение года могут выполнять разные работы: открытки, посвященные праздникам, картины, поделки. Этот вид творчества развивает мелкую моторику, воображение, внимательность, и позволяет педагогу в процессе обучения не только помогать детям в создании собственного уникального изготовления какого-либо предмета, но и вносить в этот процесс новые знания. Так,

например, при прохождении педагогической практики в школе, на классном часе, который был посвящен светлому празднику Пасха, была организована работа школьников по изготовлению поделок в технике «Квиллинг». Учащиеся делали цветные заготовки в форме яйца, на которые приклеивали скрученные элементы, выполняя из них узоры и цветы. В процессе занятия школьники не просто делали поделки, но и узнали о празднике светлой Пасхи, традициях празднования в разных странах. Школьникам очень понравился такой необычный классный час, они не только занимались творчеством, но и узнавали для себя что-то новое. Можно сказать, что это был не только творческий классный час, но и познавательный урок.

Таким образом, задачей педагога в современной школе является не только обучение учащихся по основным предметам, но и развитие полноценного члена общества, способного принимать решения, иметь своё мнение, быть открытым и социализированным. Детям в школьном возрасте нравится мастерить и создавать что-то новое. Именно этот творческий и увлекательный процесс помогает учащимся развивать фантазию, воображение, образное мышление. Занятия квиллингом помогают современным гиперактивным обучающимся стать усидчивыми, терпеливыми и направляют их энергию в положительное русло. Занятия квиллингом не затратны в плане приобретения материала и имеют множество педагогических эффектов. Опираясь на вышесказанное, можно сделать следующий обобщающий вывод о том, что техника «Квиллинг» является одним из уникальных способов развития творческих и познавательных способностей школьников в системе дополнительного образования.

Список литературы

1. *Бурмистрова М.Н.* Социально-педагогический словарь / М.Н. Бурмистрова, Л.Л. Васильева, Л.Ю. Петрова, А.В. Кашеева. – Саратов: ИЦ «Наука», 2007. – 116 с.
2. *Евладова Е.Б.* Дополнительное образование детей / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.М. Михайлова. – М.: Владос, 2004. – 349 с.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977.
4. *Лук А.Н.* Мышление и творчество. – М.: Политиздат, 1976.
5. *Маклаков А.Г.* Общая психология: учебник. – СПб.: Питер, 2008.
6. *Хьелл Л.* Теории личности. Основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Изд-во «Питер Пресс», 1997.

СТИЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ФАКТОР ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Мокина Анастасия Павловна

студентка 4 курса педагогического факультета

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет

имени К.Д. Ушинского»

г. Ярославль

Изотова Елизавета Геннадьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики

и психологии начального обучения

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет

имени К.Д. Ушинского»

г. Ярославль

***Аннотация.** В статье представлены основные результаты эмпирического исследования, посвященному изучению влияния стиля семейного воспитания на агрессивность детей младшего школьного возраста. Было доказано, что уровень проявления агрессивности ребенка младшего школьного возраста напрямую зависит от реализуемого стиля воспитания в семье: агрессивность выше у детей, которые воспитываются у авторитарных и либеральных родителей. При реализации авторитетного стиля семейного воспитания уровень агрессивности школьников существенно ниже.*

***Ключевые слова:** агрессивность; виды агрессии; младший школьник; стиль воспитания; семья.*

На нынешнем этапе развития общества семья как социальный институт формирования личности по-прежнему представляет большое значение для педагогов, психологов и социологов. Интерес связан с тем, что именно семья выполняет воспитательную функцию, и результат этого процесса будет отражаться на настоящем и будущем всего общества.

Множество трудов посвящено изучению семьи как воспитательного института. В научных работах раскрыты разнообразные функции семьи, признана роль родителей в воспитании ребенка, изучены отношения между детьми и родителями, раскрыты стили семейного воспитания, и так далее. В последнее время также возрос научный интерес к проблеме детской агрессивности. Но проблема влияния стиля семейного воспитания на агрессивность детей младшего школьного возраста исследована в незначительной степени.

Актуальность исследования определяется тем, что обществу необходимо найти тот стиль семейного воспитания, который эффективно снижает уровень агрессивности детей младшего школьного возраста. Однако данная проблема содержит противоречия, которые выражаются в изученности стилей воспитания, агрессивности и недостаточной теоретической, а также практической разработанности этих аспектов во взаимодействии.

Цель исследования - выявление особенностей влияния различных стилей семейного воспитания на агрессивность детей младшего школьного возраста. При изучении данного вопроса было выдвинуто предположение, что различные стили семейного воспитания оказывают специфическое воздействие на агрессивность младших школьников. Например, авторитарный стиль семейного воспитания способствует высокому уровню агрессивности детей младшего школьного возраста; попустительский стиль семейного воспитания - среднему, а демократический стиль - низкому уровню агрессивности детей младшего школьного возраста.

Как известно, главным институтом воспитания ребенка является семья. На функции семьи влияют такие факторы, как требования общества, семейное право, нормы морали, реальная помощь государства семье. Между функциями, по мнению исследователей, существует тесная связь, взаимозависимость, взаимодополняемость, поэтому какие-либо нарушения в одной из них сказывается и на выполнении другой. Важно понимать, что с течением времени в семье удельный вес каждой из функций может меняться. Какие-то функции выходят на первый план, а какие-то на второй или вообще исчезают. Появление детей в семье выдвигает на первый план функцию воспитания.

Стиль семейного воспитания – это наиболее характерные способы отношения к ребенку родителей, применяющих определенные средства и методы педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия. На самом деле, от того, какого стиля воспитания придерживаются родители, зависит характер, поведение, а порой и судьба их ребенка. Большое влияние

на становление личности детей влияет атмосфера, в которой они растут, а также родительское поведение, стиль общения. Труды Д. Баумринд имели большое значение для выделения стилей семейного воспитания. Критериями выделения являлись: характер эмоционального отношения к ребенку и тип родительского контроля. В эту классификацию стилей родительского воспитания входят четыре стиля: авторитарный, либеральный, авторитетный, индифферентный.

Под агрессивностью следует понимать устойчивую характеристику субъекта, которая отражает его склонность к поведению, целью которого выступает причинение окружающему миру вреда или выражение гнева, злости направленного на внешние объекты; на формирование агрессивности у детей младшего школьного возраста влияют такие факторы, как семейное воспитание, наказание, уровень семейной гармонии или дисгармонии, характер отношений с родными братьями или сестрами, общение со сверстниками, средства массовой информации и компьютерные игры. А. Басс и А. Дарки выделяют 5 видов агрессии:

- 1) физическая агрессия (физические действия против кого-либо);
- 2) косвенная агрессия (сплетни, злобные шутки, топанье);
- 3) раздражение (вспыльчивость, грубость);
- 4) негативизм (оппозиционная манера поведения);
- 5) вербальная агрессия (угрозы, крики, ругань), а также два вида враждебности:

негодование и подозрение.

Физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение и вербальная агрессия вместе составляют суммарный индекс агрессивных реакций, а обида и подозрительность – индекс враждебности.

Согласно теме исследования было организовано и проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение особенностей влияния стиля семейного воспитания на агрессивность детей младшего школьного возраста. В нем приняли участие 140 человек. Из общего числа испытуемых, 69 человек – это младшие школьники 7-8 лет; 69 человек – родители младших школьников; 2 человека – классные руководители МОУ «Средняя школа №89» г. Ярославля.

Диагностика осуществлялась с помощью комплекса специально подобранных методик: Методика «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова в модификации И.И. Махониной; графическая методика «КАКТУС» М.А. Панфиловой; тест эмоций (тест Басса - Дарки в модификации Г.В. Резапкиной); анкета «Критерии агрессивности у ребенка» Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко.

Полученные результаты позволяют констатировать, что 73,9% семей придерживаются авторитетного (демократического) стиля родительского поведения, 10,1% авторитарного и 15,9% либерального (попустительского) стилей воспитания. Индифферентного стиля в данной выборке не наблюдается.

Для диагностики уровня агрессивности были использованы несколько методик с целью получения максимально объективной картины. Так, можно констатировать, что более чем у половины детей диагностируется низкий уровень агрессивности, у трети - средний уровень и около 16% детей имеют высокий уровень агрессивности. Также благодаря тесту Басса-Дарки в модификации Г.В. Резапкиной мы выяснили, что у 28,4% детей преобладает такой вид агрессивного поведения как обидчивость; 21,6% детей чаще практикуют косвенную агрессию; 18,6% детей склонны к негативизму; в равной степени выражены физическая и вербальная агрессии (12,7%); 4,9% детей раздражительны и 1% детей склонны к подозрительности.

На следующем этапе работы были использованы методы математической обработки данных с целью выявления статистически достоверных взаимосвязей между стилем родительского воспитания и уровнем агрессивности младших школьников. В

данном случае нами использовался коэффициент корреляции Спирмена, который показал, что между авторитарным стилем семейного воспитания и уровнем агрессивности младших школьников существует статистически умеренная положительная связь ($p = 0.604$). Это означает, что авторитарный стиль семейного воспитания способствует повышению уровня агрессивности младших школьников. Такой результат дает основание предположить, что строгое наказание ребенка за любое непослушание и любое проявление упрямства, приводит к тому, что ребенок начинает скрывать свой гнев в присутствии родителей и вымещать его на более слабые объекты (младших детей, животных). В ответ на жестокость и завышенные требования формируются озлобленность и агрессивность.

Умеренная положительная связь между авторитарным стилем семейного воспитания и такими видами агрессивности как физическая, косвенная, вербальная агрессии и негативизм. А также слабая положительная связь с раздражительностью, обидчивостью и подозрительностью. Такой результат дает основание предположить, что ребенок, чтобы изменить сложившуюся ситуацию и «заслужить» любовь родителей, пытается привлечь их внимание любым способом, в том числе и агрессивным поведением. Если он чувствует, что уязвим, если не уверен в себе, если не может влиться в детский коллектив и почувствовать себя там «своим», то и агрессия со стороны такого ребенка не заставит себя долго ждать. Такие дети чаще всего не могут оценить свою агрессивность, они не замечают, что такая форма поведения приводит к каким-то негативным последствиям. Они раздражительны, тревожны, обидчивы, им кажется, что весь мир настроен против них.

Кроме того, фиксируется статистически достоверная слабая положительная связь ($p = 0.223$) между либеральным стилем семейного воспитания и уровнем агрессивности младших школьников. Это означает, что в семьях, придерживающихся данного стиля воспитания, дети имеют средний уровень агрессивности. Такой результат является свидетельством того, что дети, воспитывающиеся в этих семьях, стремятся, во что бы то ни стало привлечь к себе внимание взрослого, нередко используя для этого агрессивное поведение. Ребенок чувствует, что при определенных условиях мама и папа выполнят все его требования, что он всегда может начать капризничать или рассердиться на родителей, повлияв тем самым на характер принимаемого ими решения: купить или не купить игрушку, разрешить или не разрешить смотреть телевизор.

Слабая положительная связь между либеральным стилем семейного воспитания и такими видами агрессивности как физическая, косвенная, вербальная агрессии, раздражительность, негативизм, подозрительность. А также слабая отрицательная связь с обидчивостью. Такой результат дает основание предположить, что отсутствие каких-либо ограничений приводит к непослушанию и агрессивности, дети могут вести себя на людях неадекватно, склонны потакать своим слабостям, импульсивны. При благоприятном стечении обстоятельств дети в таких семьях становятся активными, решительными и творческими личностями. Если же попустительство сопровождается открытой неприязнью со стороны родителей, ребенка ничто не удерживает от того, чтобы дать волю своим самым разрушительным импульсам.

Интересен тот факт, что между авторитарным стилем семейного воспитания и уровнем агрессивности младших школьников существует статистически достоверная слабая отрицательная связь ($p = -0.073$). Это означает, что авторитарный стиль семейного воспитания способствует снижению уровня агрессивности младших школьников. Полученные результаты дают основание предположить, что дети в таких семьях превосходно адаптированы, уверены в себе, у них развиты самоконтроль и социальные навыки, они хорошо учатся в школе и обладают высокой самооценкой. Родители в свою очередь признают и поощряют растущую автономию своих детей. Открыты для общения

и обсуждения с детьми установленных правил поведения, допускают изменения своих требований в разумных пределах, что является фактором, сдерживающим или минимизирующим проявление агрессии младших школьников.

Слабая отрицательная связь между авторитетным стилем семейного воспитания и такими видами агрессивности как физическая, косвенная, вербальная агрессии, раздражительность, негативизм, подозрительность. А также слабая положительная связь с обидчивостью. Такой результат дает основание предположить, что при данном стиле воспитания происходит наиболее гармоничное и разностороннее развитие личности ребенка. Для детей, воспитанных в подобных семьях, характерны: высокая самооценка, самопринятие, самоконтроль; умение самостоятельно принимать решения и отвечать за свои поступки; инициативность и целеустремленность; умение строить близкие и доброжелательные отношения с окружающими; способность договариваться, находить компромиссные решения; наличие собственного мнения и способность считаться с мнением окружающих.

Итак, после проведения всех методик, мы узнали, что большинство семей, участвующих в данном исследовании, практикуют авторитетный стиль семейного воспитания, и небольшой процент семей используют авторитарный и либеральный стили. А также в основном преобладают младшие школьники с низким уровнем агрессивности. Таким образом, обобщая полученные результаты эмпирического исследования, можно заключить, что выдвинутая ранее гипотеза о том, что уровень проявления агрессивности ребенка младшего школьного возраста напрямую зависит от реализуемого стиля воспитания в семье нашла свое подтверждение. Действительно, в семьях, придерживающихся авторитарного и либерального стилей воспитания уровень агрессивности младших школьников выше, чем в семьях, придерживающихся авторитетного стиля воспитания.

Список литературы

1. *Изотова Е.Г.* Гендерные особенности проявления агрессии и агрессивного поведения младших школьников во внеурочной деятельности // Проблемы современного педагогического образования: Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – С. 469-472.

2. *Изотова Е.Г.* Влияние родителей на формирование таких личностных качеств, как агрессивность, тревожность и уровень коммуникативных навыков у младших школьников // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы. Сборник научных статей шестой всероссийской интернет-конференции [октябрь-декабрь 2016 г.] / Е.Г. Изотова, А.Ю. Полоз; под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2016.

ТРУДНОСТИ ПОНИМАНИЯ КОНТЕКСТУАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ ВИДА АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА ПРИ ВОСПРИЯТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ

Мокрова Кристина Андреевна

студентка 5 курса гуманитарного факультета

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск

Белозерцев Алексей Владимирович
кандидат филологических наук, доцент кафедры теории
и практики германских языков
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск

Долганова Олеся Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории
и практики германских языков
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск

Аннотация. В реалиях современного образования, при обучении иностранному языку зачастую игнорируется развитие такого навыка, как аудирование, а в особенности обучение грамматике через аудирование. В данной статье мы рассматриваем такую грамматическую категорию английского глагола как вид, какие трудности понимания контекстуального значения английского глагола возникают при восприятии иноязычной речи на слух, а также рассматриваем методику работы с данным грамматическим материалом через аудирование.

Ключевые слова: вид, категория вида, аспектуальность, аудирование, трудности аудирования, грамматика.

Категория вида представляет сегодня особый интерес при изучении английского языка как среди лингвистов и филологов, так и среди преподавателей. В современном мире все, кто связан с изучением иностранных языков привыкли к типичной системе английских времен, которая по разным мнениям насчитывает от 12 до 32 времен. Соответственно, когда обучающиеся сталкиваются с таким количеством времен, у них возникает представление, что изучение времен – это что-то сложное и непосильное, ведь когда у глаголов в родном русском языке три времени (настоящее, прошлое, будущее), то в английском времена приобретают осложненные понятия (настоящее продолжительное, прошедшее совершенное продолжительное, будущее совершенное).

Если мы обратимся к грамматике английского языка, то можно понять, что в английском также, как и в русском языке, всего три основных времени – настоящее, прошлое и будущее. При этом такие показатели времени как Simple, Perfect, Continuous (простое, совершенное, продолжительное) являются аспектами времени, т.е. категорией вида английского глагола.

Носители и изучающие русский или другие славянские языки знакомы с категорией вида, которая представлена противопоставлением несовершенного и совершенного вида, отвечающими на вопросы «Что делать? Что делает? Что делал? Что будет делать?», «Что сделать? Что сделал? Что сделает?». Возьмем, например, фразы «Он читал» и «Он прочитал». Здесь не составит труда определить, к какому виду относится глагол, нужно лишь задать правильный вопрос. Но если мы переведем эти фразы на английский язык, то звучать они будут одинаково: «He read». Но некоторые различия всё же можно получить, переведя несовершенный вид на английский как «he was reading» или «he used to read». Основным различием между этими тремя вариантами будет являться аспектуальное различие, поэтому и в английском языке следует выделять и обращать внимание на такую категорию, как вид.

Вид – это «грамматическая (морфологическая) категория глагола, которая выражает характер протекания обозначаемого глаголом действия во времени». Существуют различные определения и понятия категории вида. Некоторые лингвисты

считают, что вид глагола выражает «отношение действия к его пределу, завершенности», обозначает наличие или отсутствие «признак ограниченности действия пределом, признаком целостности действия» и др. Мы же даем более простую формулировку данному явлению, что вид – это различные способы рассмотрения внутренней временной составляющей ситуации.

Как было уже отмечено, в английском выделяют три категории вида: Simple, Perfect, Continuous. Однако, обращаясь к работам таких ученых, как А.И. Смирницкий, М.С. Бархударов, Е.А. Корнеева, мы видим, что категория вида выражается посредством противопоставления форм Simple / Non-continuous (общий / недлительный вид) формам Continuous (длительного вида). Форма Perfect тоже является одной из категорий вида, но перфективность акцентируется в основном лишь на внутренней фазе процесса, при этом сам процесс может быть выражен как общим, так и длительным видом [1, с. 113; 4, с. 19; 5, с. 316].

Согласно Е.А. Корнеевой, формы длительного вида – «представляют действие как длящееся в определённый момент или период времени», а формы общего вида – «не обладают никаким определённым видовым значением и приобретают его только в контексте, причём в зависимости от лексического значения глагола и значений других слов, входящих в данное предложение, одна и та же глагольная форма этого вида может выражать различные значения», т.е. каждая его форма – общая для нескольких значений и реальное, конкретное значение она получает лишь в контексте [2, с. 19]. В английском языке контраст между формами общего и длительного вида заставляет нас обязательно выбрать ту или иную форму, так как от этого будет зависеть то, как мы будем рассматривать ситуацию: как происходящую или как единое целое. Сравним:

– What was he doing at Lucia's home that evening? (Past + continuous) – Что он делал в доме Люсии тем вечером?

– What did he do at Lucia's home that evening? (Past, non-continuous) – Что он сделал в доме Люсии тем вечером?

В первом примере длительный вид помогает нам понять ситуацию следующим образом: кто-то прошлым вечером был в доме Люсии. Что он там делал? Почему он был там? Во втором примере общий вид дает нам понять, что кто-то что-то сделал в доме Люсии прошлым вечером, совершил какое-то действие.

При работе с грамматической категорией вида очень важен контекст – для полного и правильного понимания ситуации, нам необходимо знать, что ей предшествовало или будет предшествовать, а также то, какие лексические единицы окружают глагол того или иного вида. В различных УМК по английскому языку, грамматических справочниках, можно встретить множество упражнений, где необходимо в предложении вставить глагол в нужную форму. Проблема таких упражнений заключается в том, что одно предложение не может дать нам полноты ситуации, и ответ будет зависеть от того, как человек рассматривает и достраивает ситуацию сам. Например:

– I love that film. I've seen / I've been seeing it three times!

В зависимости от контекста ситуации, оба варианта возможны. Если мы используем *I've seen* (общий вид), то мы подразумеваем, что мы видели этот фильм три раза, и говорим об этом как о факте, больше мы этот фильм не смотрели. Но если мы используем форму длительного вида *I've been seeing*, то ситуация принимает другой контекст – я регулярно смотрю это фильм, посмотрел его три раза, и посмотрю его еще несколько раз.

Педагогический опыт показывает, что работа с категорией вида очень важна, так как от правильности понимания ситуации зависит адекватность и успешность коммуникации с носителем иностранного языка. Однако, при обучении иностранному

языку, работа с грамматической категорией вида встречается лишь при чтении текстов или на письме. Когда возникает необходимость послушать носителя речи в реальной жизни или онлайн, например, при прослушивании подкастов, радиопередач, или просмотре тв-передач, видеороликов, интервью, возникают трудности с восприятием и пониманием вида английского глагола в контексте звучащих материалов, так как отсутствует визуальная опора. Такие трудности возникают в основном из-за того, что такой навык как аудирование, часто игнорируется учителями в общеобразовательных школах.

Основываясь на классификацию психофизиологических особенностей, среди которых выделяют:

- оперативная и долговременная память;
- речевой слух;
- внутреннее проговаривание;
- вероятностное прогнозирование.

А также подробную классификацию методических трудностей при обучении аудированию О.И. Трубициной, при восприятии и понимании контекстуального значения вида английского глагола на слух, стоит обратить внимание на те трудности, которые включают в себя данный грамматический аспект [3, с. 219]. Основными будут выступать лингвистические языковые трудности, которые включают в себя как фонетические трудности понимания вида английского глагола, т.е. распознавание видовых форм глагола в звучащей речи, так и грамматические, которые включают в себя сохранение грамматических правил, явлений, полноту и структурированность этих знаний в долговременной памяти, а также особенности обозначения категории вида аналитическим строем английского языка. Сюда же стоит отнести вероятностное прогнозирование, благодаря которому у обучающихся развивается языковая догадка, и успешность понимания вида глагола возрастает из-за догадок, основанных на контексте звучащего текста. Контекст также играет важную роль в процессе аудирования, так как только тогда, когда мы слышим говорящего, улавливаем смысл, который хотят до нас донести, сопоставляем услышанное с уже имеющимися в нашей памяти грамматическими правилами, мы способны точно понять, какой вид глагола и почему использовал говорящий.

Так как грамматика в основном читается и пишется, но редко обрабатывается на слух или в устной форме, отработка грамматики в аудировании поможет не только развить навыки аудирования в целом, но и развить синтаксический анализ, под которым мы подразумеваем этап слухового восприятия, где слушатель распознает грамматический образец в строке слов и сопоставляет его с окружающим лингвистическим контекстом.

Для совершенствования понимания категории вида на слух, необходимо выстроить правильную методику работы по формированию данного навыка в контексте аудирования. При работе с аудированием главной задачей преподавателя является подбор такого аудио или видео материала, который соответствует интересам обучающихся, был бы информативно-содержательным, доступным для понимания, а самое главное – аутентичным, так как такой материал будет являться подлинным, актуальным, а также позволяет увидеть людей в их естественной среде обитания, что является полезным источником получения и овладения обучающимися новой страноведческой информацией, речевым поведением носителей языка, а также способствует из знакомству с культурой народа.

Методическая работа с аудированием традиционно выстраивается преподавателем по стратегии, которая включает в себя три этапа: *pre-listening* (подготовительный), *while listening* (во время прослушивания), *post-listening* (после прослушивания).

Этап *pre-listening* помогает обучающимся подготовиться к тому, что им предстоит услышать. Данный этап дает обучающимся больше шансов на успех при работе с аудированием. Этап предварительного прослушивания обычно включает в себя прогнозирование содержания аудиоматериала, здесь обучающиеся могут:

- определить, о чем пойдет речь в аудио тексте (по заголовку, или по заранее подготовленной преподавателем визуализации аудио текста);
- провести мозговой штурм лексики, которая может встретиться в данном аудио тексте, что поможет снять лексические и языковые трудности, связанные с пониманием речи носителя языка;
- предположить, какие темы / проблемы будут затрагиваться в аудио тексте.

Этап *while-listening* подразумевает выполнение обучающимися задания во время прослушивания. На данном этапе обучающиеся прослушивают запись один или два раза (в зависимости от сложности и длины аудио текста или сложности задания), выполняют задания, которые в большинстве случаев направлены на извлечение интересующей нас информации, делают выборочные заметки.

Этап *post-listening*. После прослушивания обучающиеся проверяют ответы, обсуждают возникшие трудности, также проводят анализ на наличие новых для них языковых единиц, грамматических конструкций, дискурсивных маркеров и т.п.

При работе с категорией вида, можно выстроить следующую методику работы с грамматическим материалом в процессе аудирования:

1. *Pre-listening*. Обучающиеся выполняют грамматическое упражнение, где в отдельных предложениях (которые можно взять, например, из подкаста), лишенных контекста, нужно поставить глагол в нужное время и вид.

2. *While listening*. На этапе прослушивания обучающиеся сверяют свои ответы с говорящим, а также делают пометки, почему говорящий использовал то или иное время и вид опираясь на контекст аудио.

3. *Post-listening*. На этапе после прослушивания, мы обсуждаем с обучающимися, почему были выбраны то или иное время и вид как ими, так и говорящими. Обращаем внимание на контекст аудио, а также можно пробовать менять используемый вид и сравнивать, как в данном контексте поменяется смысл предложения при использовании другой категории вида.

Также если кабинет оснащен необходимым лингафонным оборудованием, обучающиеся могут индивидуально проработать свои навыки аудирования и навыки владения грамматическим материалом. Для этого можно воспользоваться сервисом TubeQuizard [6], (<http://tubequizard.com>), который направлен на развитие навыка аудирования. Так, выбрав категорию «Grammar for listeners», можно выбрать любое понравившееся видео, для отработки восприятия категории вида на слух (рисунок 1).

Instructions. Past Simple and Continuous. In this interview extract Chris Hemsworth talks about where a famous movie line came from. Watch the extract and type phrases with verbs in Past Simple and Continuous.

Channel: Jimmy Kimmel Live

Avengers Cast on Premiere, Favorite Lines, Matching Tattoos & Birthday Gifts

[go to all quizzes based on this video](#)

[edit the quiz](#)



How about you, Chris?

Any "Thor"?

When (1) [check](#) "Ragnarok"

we had a young kid on set who was--
who was unwell at the time and had come to visit.

And (2) [check](#) the scene with Hulk and

Thor

In the arena.

And (3) [check](#) right when (4)

[check](#) to the Hulk,

and (5) [check](#) oh, my god, it's you.

Where've you been? And da, da, da.

And (6) [check](#) on the sideline.

And he's like, why don't you say,

when you look up at Loki in the crowd, say,

he's a friend from work.

And then so that line--

JIMMY KIMMEL: A kid (7) [check](#) that

line?

A kid (8) [check](#) that line. Yeah.

And (9) [check](#) one of the best lines of
the movie.

Рисунок 1. – Сервис TubeQuizard

Например, одном из упражнений, где необходимо посмотреть отрывок интервью, необходимо в пустые ввести фразы с глаголами в формах Past Simple и Continuous. Обучающиеся могут сразу себя самостоятельно проверить, а также, если возникают трудности с пониманием, прослушать отрывок несколько раз, что позволит им запомнить фонетические особенности произношения видовых форм в английском языке. Также упражнения с данного сервиса можно использовать в качестве домашнего задания.

Нами были составлены упражнения, которые учитывают все особенности и трудности такого вида речевой деятельности как аудирование. Алгоритм работы с подкастом для отработки грамматического материала составлен так, что помогает снять трудности как перед, так и после прослушивания подкаста. При работе с данными упражнениями следует пользоваться техническими средствами обучения, а также различными ресурсами, которые помогают сделать процесс аудирования интерактивным и более увлекательным.

Список литературы

1. Бархударов М.С. Очерки по морфологии современного английского языка: учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1975. – 156 с.
2. Корнеева Е.А. Грамматика английского глагола в теории и практике: Время, вид, временная отнесенность, залог, наклонение. Серия: изучаем иностранные языки. – СПб.: Издательство Союз, 2000. – 448 с.
3. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для вузов / под редакцией О.И. Трубициной. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 384 с.
4. Немченко В.Н. Введение в языкознание: учебник для академического бакалавриата. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 494 с.
5. Смирницкий А.И. Морфология английского языка. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1959. – 439 с.

6. TubeQuizard. Instant quizzes for any subtitled Youtube video [сайт]. Режим доступа URL: <http://tubequizard.com/> (дата обращения: 10.05.2022).

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ К ЧТЕНИЮ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ С ПОМОЩЬЮ ОБУЧАЮЩЕГО ВИДЕО

Молофеева Юлия Валерьевна

студентка 1 курса магистратуры

института специального образования и психологии

ГАОУВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

Аннотация. В статье рассматриваются особенности мотивации к чтению детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Показано, что правильная организация учебной деятельности, включающая в себя применение современных информационных технологий, позволит сделать процесс развития мотивации к чтению дошкольников с речевым нарушением более эффективным. Нами был подготовлен видеоролик «Увлекательное путешествие», направленный на развитие мотивации к чтению. Занятия с использованием видеоролика могут проводить логопеды и воспитатели на фронтальных и подгрупповых занятиях по развитию речи, а также родители, получившие методические рекомендации.

Ключевые слова: речевые нарушения; дислексия; читательская деятельность; логопедические технологии.

Современное сообщество возлагает на дошкольную подготовку большие ожидания. Весь мир признает, что детский возраст является золотым возрастом для личностного развития. Те умения и навыки, которые были заложены в раннем детстве, сохраняются у человека на всю жизнь. По требованиям ФГОС ДО, ребенок дошкольного возраста умеет хорошо говорить, может высказывать свои идеи, стремится к новому. Для формулирования своих мыслей, эмоций применяет язык, использует слова, составляя их в грамотные предложения.

Речевое формирование ориентировано на то, чтобы дошкольник усвоил речь как орудие общения, культуры, усовершенствовал свой активный словарь, сформировал связную, грамматически правильную диалогическую и монологическую речь, развивал речевое искусство, звуко-интонационную культуру речи и фонематический слух. Дошкольник узнает детскую литературу, понимает тексты любых жанров детской литературы, развивает прочную аналитическую и синтетическую деятельность, которая является основой для формирования навыков чтения и письма.

Цель по ФГОС ДО – развитие устной речи и навыков речевого общения с окружающими на основе освоения литературного языка своего народа. Деятельность педагога по развитию речи непростая. Она предполагает, что дошкольники сами составляют короткие несложные рассказы, сочиняют стихи, придумывают продолжение или даже свою сказку. Создание условий для полноценного развития речи предусматривает организацию развивающей предметно-пространственной среды, целенаправленную работу педагогов и узких специалистов, совместную деятельность с родителями. Задача воспитателя – сделать пассивную речь ребенка активной, т.е. дать ему возможность не только копировать впечатления и образы, но также и в полном объеме обмениваться с другими участниками общения. Иными словами, дать ребёнку

возможность в речи быть адресатом в речи. В обществе ежедневно возникают проблемы, связанные с обогащением речи дошкольников в процессе знакомства с художественными произведениями.

Основная проблема заключается в том, что многие семьи перестали ценить книгу, детям не дают опыта чтения и слушания дома. Поэтому перед педагогами дошкольных образовательных учреждений возникает серьезная задача: книга должна стать спутницей детей, заполнить их семейный досуг.

Вопрос готовности дошкольника с нарушениями речи к освоению навыка чтения является проблемой общей подготовки ребенка к обучению в школе. При нормальной форме развития дошкольник может овладеть чтением как вторичным речевым навыком, потому что перед ним уже сформировались устная речь и словесное мышление. Хороший уровень развития устной речи поможет ему овладеть навыком чтения. Дети с нарушением речи не располагают подобной опорой, их речь недостаточно развита. Само освоение речевых навыков для детей, имеющих нарушения речи, сопровождается сложностями. Поэтому нужно знать, какие имеются предпосылки, чтобы овладеть навыками чтения таким дошкольником.

Логопедическая работа, направленная на подготовку детей с общими недоразвитиями речи к освоению навыка чтения, которая начинается в дошкольном периоде, способствует предупреждению многих причин неуспеваемости в школе и уменьшает вероятность дислексии [1; 3; 4; 6; 8]. Чтение является сложным психофизиологическим процессом, при котором участвуют зрительный, речедвигательный и речеслуховой анализаторы [5; 7]. Для становления и развития чтения важна мотивация.

Главной целью мотивации для дошкольников является формирование инициативы, повышение качества познавательной деятельности и развития речи ребенка. Методики мотивации детей в логопедии совпадают с традиционными: словесными, наглядными, практическими.

У детей, страдающих нарушением речи, снижена познавательная заинтересованность, особенно это проявляется при длительной работе с речевым материалом. Все это уменьшает интерес дошкольника к занятию. Необходимо мотивировать дошкольников и постоянно поддерживать познавательную активность.

Детей, имеющих нарушения речи, необходимо учить чтению, ведь без специальной подготовки мотивации для чтения нет. Лишь при помощи особых средств мотивации (наглядности, сюжета занятий по бытовой тематике, игровой интриги, поощрения и т.д.) в учебном процессе можно вызывать желание читать, которое оказывает содействие компенсации нарушений речи, общей и речевой активности детей, имеющих речевое нарушение.

Недостаточность познавательной сферы – одна из особенностей интеллектуального развития дошкольника с речевыми нарушениями. В некоторых случаях детям не ясна суть поставленной задачи, они не могут установить причинно-следственные связи между явлениями и предметами. Одна из самых актуальных задач логопедической работы – поиск новых и эффективных методов получения знаний и их усвоения. Дошкольники с нарушениями речи нередко стесняются своего недостатка и отрицательно воспринимают всевозможные логопедические задания. Опыт показал, что дети более охотно выполняют задания во время и после просмотренных мультфильмов, видеороликов. В связи с этим значимым орудием в работе логопеда выступают обучающие видеоролики.

При создании такого видеоролика, своей целью мы поставили развитие детской речи и мотивации к чтению. Видео занятие предназначено для занятий с детьми старшего дошкольного возраста. Главными героями видеоролика выступают брат и сестра. По

замыслу, дети во сне совершают путешествие по сказкам, попадая в небольшой отрывок произведения и заинтересовываются им. Мы путешествуем по произведениям: Валентина Катаева «Цветик-семицветик», Братьев Гримм «Храбрый портняжка», Алексея Олейникова «Велькино детство», Астрид Линдгрен «Приключения Калле Блумквиста» и Александра Штеффенсмайера «Лизелотта. Операция Клад».

В процессе подготовки видеоролика мы использовали различные приемы и методы: просмотр видео, подготовка дидактических и демонстрационных материалов (картинок с изображением главных героев, иллюстраций выбранного отрывка произведения, обложки книг). Также на занятии применили беседу, художественное слово, вопросы и рассказы без опоры на наглядный материал, «стоп-кадр», когда видеоролик приостанавливают, а детям предлагают предположить, как будет развиваться дальнейшая история. Например, по произведению «Храбрый портняжка» задание будет следующее: выделите все особенности характера персонажа, составьте короткий рассказ о нём. А что можно сказать про черты характера иных персонажей. По произведению «Велькино детство» мы предложили подумать, в какие еще приключения попадает Велька из-за своего непоседливого характера.

В конце занятия герои видеоролика просыпаются и рассказывают маме о сне. Тут можно предложить детям составить рассказ от имени главных героев. У дошкольников после просмотра обычно возникает потребность прочитать произведения, с отрывками из которых они познакомились, целиком, поделиться своими эмоциями и чувствами со сверстниками, родителями и педагогами.

Обучающие видеоролики могут служить средством для развития связной речи, познавательной активности, мотивация к читательской деятельности [2]. Методически верная работа по обучающему видео формирует умение работать в коллективе и вносит разнообразие в коррекционно-образовательный процесс.

Список литературы

1. *Иванова Н.В.* Предпосылки овладения чтением дошкольниками с общим недоразвитием речи // Педагогика и современность. – 2014. - №4. – С. 85-88.
2. *Киселева Н.Ю.* Обучающее видео как средство развития письменно-речевой деятельности школьников с речевыми нарушениями // Логопедия: современный облик и контуры будущего: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – М.: МПГУ, 2021. – С. 208-213.
3. *Киселева Н.Ю.* Применение графических средств в логопедической работе с учащимися, осваивающими программу основного общего образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2014. - №2 (28). – С. 68-76.
4. *Крылова М.Н.* Нарушение чтения у детей: причины, последствия, проблемы // Вопросы гуманитарных наук. – 2011. - №3 (53). – С. 108-111.
5. *Левина Р.Е.* Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961.
6. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998.
7. *Садовникова И.Н.* Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997.
8. *Филичева Т.Б.* Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – М.: ДРОФА, 2010.

ВЫЯВЛЕНИЕ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАИКАНИЕМ

Морковина Валерия Романовна

студент факультета психологии

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет

имени Л.Н. Толстого»

г. Тула

Асмаловская Оксана Анатольевна

старший преподаватель кафедры специальной психологии, факультет психологии

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет

имени Л.Н. Толстого»

г. Тула

Аннотация. В статье речь идёт о развитии темпо-ритмической стороны речи при заикании у детей дошкольного возраста. Теоретические основы изучения нарушений темпо-ритмической стороны речи у дошкольников с заиканием. Подробно рассматривается логопедическая работа.

Ключевые слова: темпо-ритмическое нарушение речи, заикание, плавность речи, дети дошкольного возраста.

Заикание внешне проявляется нарушением плавности, темпа и ритма устной речи, объясняемое судорожным сокращением мышц речевого аппарата. Это одна из наиболее трудных проблем логопедии, не только в практическом, но и в теоретическом смысле, так как она усложняет социализацию и общение ребенка с окружающими. Проблемой заикания в отечественной логопедии занимались такие известные ученые как Л.А. Зайцева, Г.А. Волкова, И.А. Сикорский, Н.Г. Неткачев, В.А. Гиляровский, М.Н. Асатиани, Б.З. Драпкин, Л.И. Белякова, В.Г. Казаков и др.

Значительные отклонения темпа речи от средних показателей, например, ускорение либо замедление – негативно отражается на восприятии смысловой стороны сообщения. Отмечается, что индивид, темп речи которого, к примеру, ускоренный обладает разнообразной мимикой, он более активен, и напротив, индивид, которому присущ замедленный темп речи, имеет не ярко выразительную мимику, мало интонированный голос, медлительные движения. Соответственно, темп оказывает существенное воздействие на скорость передачи сообщения.

В процессе обычной речи плавность чередуется с паузами, являющимися необходимой составляющей речевого высказывания. Характер и продолжительность пауз распределения в речевом потоке является ритмико-мелодическое свойством интонации.

Пауза – это перерыв в звучании голоса на какое-то время. Наименее продолжительные паузы зависят от индивидуальности воспроизведения смычных согласных (таких как: п, п'; б, б'; т, т'; д, д'; к, к'; г, г'). Пауза определяется отсутствием голоса на период времени, пока органы артикуляции находятся в сомкнутом состоянии перед речью и обычно ее продолжительность около одной десятой секунды.

В отличие от чтения, в контекстном устном высказывании паузы возникают не только внутри синтагм, но и на их границах. Длительность пауз весьма вариабельна. Данным паузам дали название пауз хезитации (перерыв в звучании голоса, обусловленный поиском грамматической формы, нужного слова). Они определяют период активной умственной работы, направленной на выполнение мысленного задания

(«что сказать»), а также с реализацией планирования сообщения на лексико-грамматическом уровне. Другими словами, продолжительность пауз демонстрирует мыслительную деятельность высказывающегося в ходе внутреннего речевого планирования сообщения.

Вопрос формирования темпа и ритма речи у детей раннего возраста давно привлекает внимание ученых. Онтогенез речевой функции начинает развиваться на основе врожденных речевых предпосылок, таких как крик, гуление, и первые этапы лепета.

Темп развития речи на втором году жизни, пополнение активного словаря, по мнению Л.И. Беляковой и Е.А. Дьяковой, носит индивидуальный характер, так как исследователи приводят разные данные по количеству слов, употребляемых ребенком в этот период. После трех лет интенсивно развивается фонематическое восприятие и овладение звукопроизношением.

К 5 годам в развитии речи ребенка характерно интенсивное усвоение ритмических структур: словотворчество, рифмование, пение. В стихотворной речи ребенка преобладают ритмы хорей.

Своеобразие темпа во много определяет ритм речи, так как темп и ритм находятся в сложной взаимосвязи и взаимозависимости.

Таким образом, темп и ритм речи детей в норме сформирован не полностью в раннем возрасте. Все акустические характеристики устной речи постепенно оформляются в процессе речевого онтогенеза и становятся достаточно стабильными и индивидуальными в процессе темпо-ритмической организации речи детей.

Обследование детей с заиканием всегда должно проводиться всесторонне и систематически: логопед, психолог, невропатолог. Содержание анкеты состоит из анализа анамнестической информации, педагогических, психологических и медицинских документов, а также исследования самого ребенка.

В беседах с родителями необходимо изучить самые важные события в семье, поэтому необходимо прояснить особенности развития речи ребенка. Необходимо оценить основные моменты перинатального периода: возраст матери в момент рождения ребенка, нейропсихологический статус, болезни матери и отца и особенности протекания беременности. Данные о состоянии здоровья родителей до появления ребенка будут определять возможность отклонений в его нейропсихологическом соматическом состоянии. В натальный период – когда он родился, не было асфиксии, нет родовой травмы. Также необходимо уточнить информацию о развитии речи: время возникновения первых звуков, гуление и лепет, первые слова и выражения, каков темп и ритм речи, есть ли особенности поведения. Важно знать и речевую среду ребенка.

Необходимо уделить должное внимание вопросам, связанным с воспитанием ребенка в семье: отношение к нему по отношению к взрослым, помощь в формировании правильного произношения или, наоборот, отсутствие контроля над правильным произношением и грамматически правильными утверждениями.

Дополнительно необходимо выяснить:

1. Когда появилось заикание? Когда возникли первые признаки? Как внешне они выражались?
2. Какие причины могли этому способствовать?
3. Как развивалось заикание? Были ли особенности проявления?
4. Как проявлялось заикание в зависимости от обстановок или окружающих людей, от разных видов деятельности?
5. Как ребенок говорит в одиночестве?
6. С чем бывают связаны периоды в ухудшении и улучшении речи?
7. Как ребенок относится к имеющимся у него речевым недостаткам?

Итогом диагностики, проводимой учителем-логопедом, должно стать развернутое логопедическое заключение, которое позволит не только определить актуальное состояние ребенка, но и обеспечить надежный прогноз его дальнейшего обучения и развития, даст возможность определить пути и средства наиболее эффективной коррекционно-развивающей работы по преодолению заикания.

Психологические особенности заикающегося ребенка требует, чтобы логопед отстранялся от фиксации на заикании, а ребенок перестраивал отношения к себе, своей речи в разных ситуациях и обстоятельствах.

Список литературы

1. *Винарская Е.Н.* Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. – М.: Просвещение, 1987. – 165с.
2. *Волкова Г.А.* Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников: Книга для логопедов. – СПб: Детство-Пресс, 2003. – 240 с.
3. *Волкова Л.С.* Логопедия: учебник / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
4. *Волосовец Т.В.* Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
5. *Кольцова М.М.* Ребенок учится говорить. – М.: Просвещение, 2009.
6. *Левина Р.Е.* Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 2007. – 213 с.
7. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие / Под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2005. – 240 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И СТАТУСНОГО ПОЛОЖЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ФОРМАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Морозова Евгения Сергеевна

*студентка 4 курса психолого-педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Галстян Ольга Александровна

*кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии и дефектологии
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Аннотация. В статье презентуются результаты исследования, направленного на изучение взаимосвязи между социометрическим статусом и самооценкой в системе формальных отношений в 5 классе. Востребованность такого рода исследований обусловлена потребностью в организации эффективной коррекционно-развивающей работы по повышению уровня самооценки, а также сплочению коллектива.

Ключевые слова: самооценка, социальное положение, социометрический статус, подростки.

Межличностные отношения между людьми по всему миру достаточно сложны и разнообразны. В них проявляются не только индивидуальные качества личности (волевые и эмоциональные признаки, интеллектуальные способности), но и усвоенные человеком ценности и нормы общества. Реализуя себя, человек отдает обществу все то, что впитал в себя «как губка» в нем. Люди вступают в межличностные отношения в течение всей жизни- во дворе, в детском саду, в классе, на работе – где индивид выражает себя как личность, что дает возможность дать оценку себе в системе отношений с людьми.

Цель исследования: изучить взаимосвязь самооценки и внутригруппового статуса подростка в формальной группе сверстников.

Задачи исследования:

1. Изучить необходимую литературу.
2. Сделать анализ прочитанной литературы и составить схему исследования межличностных отношений и самооценки детей, обучающихся в выпускном классе средней школы.
3. Подготовить и провести необходимые исследования, помогающие подтвердить или опровергнуть гипотезу данной работы.
4. Обработать методики, получить результаты и сделать соответствующие выводы.

Объект исследования: самооценка и внутригрупповой статус подростков.

Предмет исследования: взаимосвязь самооценки и внутригруппового статуса подростка в формальной группе сверстников.

Методы исследования: решение поставленных в работе задач должно решаться с помощью психологических методик: социометрическая методика, методика диагностики самооценки Т. Дембо – С. Рубинштейна, методика «Изучение самооценки личности» С.А. Будасси, методика «Изучение самоотношения» С.Р. Пантелеева.

Изучая характеристики внутригрупповых взаимоотношений, необходимо выявить структуру таких отношений и понять их содержание. Осознав групповую принадлежность, подросток с легкостью автономизируется от взрослых, а также получает чувство устойчивости и эмоционального благополучия. Заслужить любовь сверстников и друзей для подростка имеет решающее значение [1].

«В подростковом возрасте завершается формирование представлений о теле, его формах и пропорциях, и подросток начинает оценивать себя. Первоначальные представления, как правило, отличаются критичностью, ригидностью и стремлением соответствовать стереотипным идеалам маскулинности и феминимности» [3].

Как отмечает Г. Крайг, подростковый, отроческий, возраст от 10-11 до 15-16 лет – переходный прежде всего в биологическом смысле [2, с. 480]. Социальный статус подростков почти ничем не отличается от детского. С психологической стороны этот возраст весьма противоречив, характеризуется наибольшими диспропорциями в развитии ребенка. Главная его психологическая особенность – зарождение чувства взрослости. Данное чувство выражается в том, что подросток предвосхищает свою будущую позицию, которую он фактически еще не добился, которая также превышает его возможности. Отсюда и вытекают типичные конфликты с родителями, педагогами и самим собой. Данный период можно охарактеризовать как завершение детства. Процессы самоутверждения в первую запускаются в группе сверстников. Во многом его успех зависит от самооценки подростка, в свою очередь уровень самооценки находится в зависимости от статуса подростка в системе межличностных отношений со сверстниками. Таким образом можно говорить о существовании двусторонней связи между самооценкой и статусом подростка в группе сверстников.

В начале была проведена количественная оценка взаимосвязи величины социометрического статуса и самооценки по Дембо-Рубинштейну с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона (таблица 1).

Таблица 1

**Взаимосвязь социометрического статуса и самооценки личности
(социометрия и методика «Самооценка» Дембо-Рубинштейн)**

Социометрический статус	Показатели самооценки						
	Здоровый / больной	Хороший / плохой характер	Умный / глупый	Способный / неспособный	Авторитетен у сверстников / презирается сверстниками	Красивый / некрасивый	Уверен в себе / не уверен в себе
	0,463; <i>p</i> ≤0,05	0,403; <i>p</i> ≤0,05	0,400; <i>p</i> ≤0,05	0,407; <i>p</i> ≤0,05	0,384; <i>p</i> ≤0,05	0,383; <i>p</i> ≤0,05	0,352; <i>p</i> ≤0,05

Примечание: курсивом и полужирным шрифтом выделены статистически достоверные результаты.

Полученные расчетные величины коэффициента корреляции Пирсона позволяют утверждать, что существуют следующие достоверные взаимосвязи между социометрическим статусом и такими показателями методики диагностики самооценки Дембо-Рубинштейна, как:

- социометрический статус и шкала «Здоровый/больной» (*r*=0,463; *p*≤0,05);
- социометрический статус и шкала «Хороший/плохой» (*r*=0,403; *p*≤0,05);
- социометрический статус и шкала «Умный/глупый» (*r*=0,400; *p*≤0,05);
- социометрический статус и шкала «Способный/неспособный» (*r*=0,407; *p*≤0,05);
- социометрический статус и шкала «авторитетен у сверстников/презирается сверстниками» (*r*=0,384, *p*≤0,05);
- социометрический статус и шкала «Красивый/некрасивый» (*r*=0,383, *p*≤0,05);
- социометрический статус и шкала «Уверен в себе/не уверен в себе» (*r*=0,352, *p*≤0,05)

Эти данные позволяют утверждать, что:

- чем более высокий статус занимает ребенок в классе, тем более здоровым он себя ощущает или наоборот, чем более здоровым себя ощущает подросток, тем больше у него шансов занять ведущее место в статусной иерархии класса;
- чем более высокий статус занимает ребенок в классе, тем лучше он относится к самому себе, или наоборот, чем лучше школьник относится к самому себе, тем больше у него шансов занять ведущее место в статусной иерархии класса;
- чем более высокий статус занимает школьник в классе, тем смысленнее он себя считает, или наоборот, чем смысленнее себя считает подросток, тем больше у него шансов занять ведущее место в статусной иерархии класса;
- чем более высокий статус занимает ребенок в классе, тем более способным он себя ощущает, или наоборот, чем более способным он себя ощущает, тем больше у него шансов занять ведущее место в статусной иерархии класса;
- чем более высокий статус занимает школьник в классе, тем ярче он ощущает свой авторитет, или наоборот, чем ярче ребенок ощущает свой авторитет, тем больше у него шансов занять ведущее место в статусной иерархии класса;

– чем более высокий статус занимает подросток в классе, тем красивее он выглядит в собственных глазах, или наоборот, чем красивее себя считает школьник, тем больше у него шансов занять ведущее место в статусной иерархии класса;

– чем более высокий статус занимает школьник в классе, тем больше он уверен в себе, или наоборот, чем больше уверен в себе подросток, тем больше у него шансов занять ведущее место в статусной иерархии класса.

Далее была проведена количественная оценка взаимосвязи величины социометрического статуса и самооценки по методике «Исследование самооценки личности» А.С. Буддаси с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона (таблица 2).

Таблица 2

Взаимосвязь величины социометрического статуса и уровня самооценки (социометрия и методика «Исследование самооценки личности» А.С. Буддаси)

Социометрический статус	Показатель уровня самооценки
	0,410; $p \leq 0,05$

Примечание: курсивом и полужирным шрифтом выделены статистически достоверные результаты.

Таким образом выявлена положительная достоверная корреляционная связь между показателями социометрического статуса ученика и уровнем самооценки (методика «Исследование самооценки личности» А.С. Буддаси) (0,410; $p \leq 0,05$). Это означает, что чем выше уровень социального статуса ученика, тем выше его показатели по данным параметрам.

Количественная оценка взаимосвязи величины социометрический статуса и методики «Исследование самоотношения» С.Р. Пантелеева с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона представлена в таблице 3.

Таблица 3

Взаимосвязь величины социометрического статуса и самоотношения (социометрия и методика исследование самоотношения Пантелеева)

Социометрический статус	Открытость	Самоуверенность	Саморуководство	Отраженное самоотношение	Самоценность	Самопринятие	Самопривязанность	Внутренняя – конфликтность	Самообвинение
	-0,17 $p \leq 0,05$	0,59 $p \geq 0,05$	0,58 $p \geq 0,05$	0,57 $p \geq 0,05$	0,57 $p \geq 0,05$	0,67 $p \geq 0,05$	0,31 $p \leq 0,05$	0,21 $p \leq 0,05$	0,16 $p \leq 0,05$

Выявлены положительные статистически значимые корреляционные связи между показателями социометрического статуса ученика и уровнем самоотношения (методика «Исследование самоотношения» С.Р. Пантелеева).

1. Самоуверенность ($r=0,59$, $p \geq 0,05$).
2. Саморуководство ($r=0,58$, $p \geq 0,05$).
3. Отраженное самоотношение ($r=0,57$, $p \geq 0,05$).
4. Самоценность ($r=0,57$, $p \geq 0,05$).
5. Самопринятие ($r=0,57$, $p \geq 0,05$).

Эти данные позволяют утверждать, что:

– чем более высокий статус занимает ребенок в классе, тем сильнее он себя уважает, относится к себе, как к уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, который знает, что ему есть за что себя уважать, или наоборот, чем сильнее себя уважает подросток, тем больше у него шансов занять ведущее место в статусной иерархии класса;

– чем более высокий статус занимает ребенок в классе, тем сильнее он отражает представление личности об основном источнике собственной активности, результатов и достижений, об источнике развития собственной личности, подчеркивает доминирование либо собственного "Я", либо внешних обстоятельств, или наоборот, чем сильнее, подчеркивает доминирование либо собственного "Я", либо внешних обстоятельств подросток, тем больше у него шансов занять ведущее место в статусной иерархии класса;

– чем более высокий статус занимает ребенок в классе, тем сильнее он вызывает у других людей уважение и симпатию, или наоборот, чем сильнее школьник вызывает у других уважение и симпатию, тем больше у него шансов занять ведущее место в статусной иерархии класса.

– чем более высокий статус занимает ребенок в классе, тем сильнее он ощущает ценность собственной личности и предполагаемую ценность собственного "Я" для других., или наоборот, чем сильнее школьник ощущает ценность собственной личности, тем больше у него шансов занять ведущее место в статусной иерархии класса.

– чем более высокий статус занимает ребенок в классе, тем сильнее он ощущает чувства симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятия себя таким, какой есть, несмотря на недостатки и слабости, или наоборот, чем сильнее школьник ощущает чувства симпатии к себе, тем больше у него шансов занять ведущее место в статусной иерархии класса.

Исследование показало, что существуют многочисленные взаимосвязи между разными аспектами самооценки и самоотношения подростков и их внутригрупповым статусом. Возможно, что между этими переменными существует двусторонняя связь и, с одной стороны, уровень самооценки обуславливает статус подростка, в то же самое время внутригрупповой статус меняет параметры самооценивая. Хотя приоритетным является первое предположение, так как самооценка во многом запускает определенное поведение и уровень стремления к самоутверждению, которые улавливаются сверстникам в формальной группе и формируют к субъекту определенное отношение к нему.

Так в ходе исследования были выявлены следующие особенности самооценки подростков с тем или иным статусом: у детей с высокими и средними показателями самооценки статус в группе находится в пределах лидерства и среднего статуса, а вот у детей изгоев самооценка является либо заниженной, либо завышенной, то есть неадекватной.

Список литературы

1. *Авдулова Т.П.* Психология подросткового возраста: учебник и практикум для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 394 с.
2. *Крайг Г.* Психология развития: учебное пособие / Г. Крайг, Д. Бокум; науч. ред. пер. на рус. яз. Т.В. Прохоренко. – СПб.: Питер, 2004. – 939 с.
3. *Сергиенко Е.А.* Психология подростка: самое полное руководство для психологов, педагогов и родителей: учебник; под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 504 с.

МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО АКТУАЛИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ СТРУКТУРЫ АНГЛИЙСКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Мошкова Дарья Алексеевна

*студентка 5 курса гуманитарного института
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск*

Долганова Олеся Сергеевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории
и практики германских языков
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск*

Белозерцев Алексей Владимирович

*кандидат филологических наук, доцент кафедры теории
и практики германских языков
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, посвященные проблеме работы с изученными лексическими единицами, приводятся примеры актуальных методов работы с пройденной лексикой. Описывается вариант работы с лексикой на основе использования грамматической категории залога. Предоставляется ряд упражнений, которые сочетают в себе интересные лексические методы и выбранный грамматический аспект.

Ключевые слова: лексика, грамматика, метод, действительный залог, страдательный залог.

Иностранный язык является большим полем для исследований и разработок, а непосредственно изучение языка – это процесс многоступенчатый и сложный, но интересный.

Роль лексики в процессе изучения иностранного языка велика – именно лексикой передается непосредственный предмет мысли, поэтому она проникает во все сферы жизни, помогая тем самым отразить не только реальную действительность, но и воображаемую.

Однако лингвисты имеют различные точки зрения по поводу важности изучения лексического аспекта языка. Л.В. Щерба считал, что наиболее важен грамматический аспект языка, так как его нормы помогают организовать отдельные лексические единицы в целостные высказывания, что, в свою очередь, предполагает использование языка как средства общения [5, с. 82]. Противоположное мнение высказывал И.Д. Салистра, придавая большее значение лексике, нежели грамматике языка, так как знание 50 слов и всего 5 правил грамматики поможет построить больше высказываний, чем при противоположном явлении [4, с. 12]. Стоит отметить, что наиболее распространенная точка зрения заключается в том, что лексика, наряду с грамматическим компонентом, составляет основу любого языка и данные компоненты одинаково важны, ведь они просто не могут существовать друг без друга.

Е.Н. Соловова определяет лексику как словарный состав языка. Лексика в системе языковых средств является важнейшим компонентом речевой деятельности: аудирования и говорения, чтения и письма. Обратим внимание на то, что основной целью работы над лексикой является формирование лексического навыка.

Существует большое количество методов для актуализации изученных лексических единиц. Например, действенным является метод применения флэш-карточек, которые созданы для вызова мгновенного отклика от учащихся в тот момент, когда учитель демонстрирует карточку в быстром темпе.

Еще одним хорошим методом является использование интеллект-карт (Mind maps). Интеллект – карта состоит из ключевого слова, выражения или утверждения, которое располагается по середине, и от него непосредственно отходят ветви со словами по теме, получается своего рода «паутинка».

Полезным и необычным способом актуализации лексики так же может считаться кейс – метод. Это способ обучения, предполагающий анализ реальной жизненной ситуации обучающимися, описание которой одновременно отражает некую практическую проблему, а также актуализирует систему знаний, которую следует постичь при решении проблемы [1].

Стоит отметить, что в современном образовательном процессе все так же популярны лексические упражнения и игры, такие как «Memory game», «Снежный ком», «Бинго», крестики-нолики, кроссворды, цепочки слов и «Word search». Однако, каждый преподаватель вносит свои детали в процессе их использования.

Работа с лексикой и грамматикой отдельно эффективны и имеют место быть, например, при введении нового материала. Но актуализация лексических единиц может быть наиболее полезной, если лексика будет обрабатываться на основе грамматического материала.

В основе такого грамматического материала может лежать грамматическая категория залога. Термин залог существует со времен формирования древних грамматик, таким образом мы можем встретить данную категорию во множестве языков.

Известно, что понятие залог в лингвистике не имеет единой дефиниции, поэтому данный глагольный аспект зачастую является предметом дискуссий.

Наиболее часто встречаемое определение залога – грамматическая категория глагола, выражающая отношение процесса к его субъекту и объекту [1]. Грамматическая категория залога в английском языке является сложной и противоречивой. Основываясь на мнениях таких ученых, как например, М.Я. Блох, Б.А. Ильиш, мы можем сделать вывод, что несмотря на то, что каждый ученый имеет свое доказанное и обоснованное мнение по поводу того, сколько форм залога существует, большинство считают, что основными формами залога являются действительный и страдательный.

Действительный залог обозначает, что действие совершается самим лицом или предметом, который является носителем действия. Страдательный залог означает, что действие (совершаемое или уже совершенное) направлено на носителя действия с внешней стороны. Значение страдательного залога, заключается в том, что действие глагола-сказуемого направлено на лицо или предмет, выраженный подлежащим [3, с. 22].

Важно выделить тот факт, что залог выражает не просто синтаксические отношения между членами предложения, а показывает связь членов предложения (подлежащего и дополнения) с их семантическими ролями в обозначаемой ситуации – с ролями «действующего субъекта» и «пассивного объекта воздействия». Зачастую предложения в активном и пассивном залоге описывают одну и ту же ситуацию действительности, поэтому залоговые различия отражают не различия в отображаемых ситуациях, а лишь различия в устройстве самих этих предложений [2, с. 22].

Мы разработали ряд упражнений для актуализации лексических единиц при смене залога сказуемого.

Упражнение №1. В упражнении используется лексика по теме «Экология». Ученики два раза смотрят видео об экологических проблемах, которые влияют на планету Земля. При первом просмотре обучающиеся вникают в тему. При втором просмотре обучающимся предлагается сделать Mind - Map по освещенным проблемам. Стоит отметить, что в видео диктор говорит в активном залоге.

Затем на основе своих ментальных карт, ученики по очереди высказываются, стараясь не повторяться. Основная задача заключается в передаче материала посредством пассивного залога.

Например, The earth's climate is affected by the work of factories, because a huge amount of harmful substances is emitted into the atmosphere.

Упражнение рассчитано на учеников среднего и старшего школьного звена.

Упражнение №2. Упражнение подразумевает работу с лексикой по теме «Путешествия». Ученики работают в группах по 6 человек или целым классом.

В упражнении за основу берется «Memory game». На столе разложены карточки рубашками вверх, в наборе карточек есть пары - предложения в активном и пассивном залоге, где-то могут быть пропущены слова. Участвуют все ученики, каждый сам за себя. Каждый ученик выбирает две карточки с поля и если оказывается, что это одно и тоже предложение в разных залогах, то ученик забирает их себе и вставляет пропущенные слова, если нет, то кладет обратно.

Пример соответствия:

When my mom was in _____, she bought delicious croissants.

When my mom was in _____, delicious croissants _____ by her.

Пропущенные слова: Paris; were bought.

Обучающиеся берут карточки по очереди, таким образом предыдущие участники могут подсказать верное сочетание, открыв разные карты, а этим можно воспользоваться. Побеждает тот, кто соберет больше карточек.

Упражнение рассчитано на учеников среднего и старшего школьного звена.

Упражнение №3. Упражнение подразумевает использование лексики по теме «Занятия в свободное время».

Преподаватель читает рассказ мальчика, который от первого лица описывает свой выходной день. Ученики первый раз просто слушают, затем преподаватель устно задает вопросы по тексту для понимания того, насколько хорошо ученики понимают, о чем говорится в рассказе.

Перед вторым прослушиванием ученикам дается установка – необходимо нарисовать то, что они услышат. Преподаватель читает рассказ второй раз медленно и четко, делая небольшие паузы. Затем ученикам дается время закончить их рисунки, минут 5-7. В результате у обучающихся должно получиться что-то похожее на комикс.

Следующим шагом в данном упражнении преподаватель дает задание письменно описать, что делал мальчик в течение своего выходного, но уже отталкиваясь от рисунков учеников. Таким образом, у каждого получится своя неповторимая история. Основное условие при написании рассказа – это использование пассивного залога там, где это возможно.

Результат данного упражнения – это рисунки учеников и рассказ на их основе. Можно проверить письменное задание у каждого отдельно, собрав работы, а можно попросить обучающихся представить свои истории перед классом.

Пример предложения из рассказа:

My pictures are drawn with pencils, because I don't like watercolor paints.

Упражнение рассчитано на учеников среднего школьного звена.

Упражнение №4. В упражнении используется лексика по теме «Стихийные бедствия». Обучающиеся делятся на две группы. Ученикам дано поле для игры в крестики-нолики, под каждой клеткой находится предложение в пассивном или активном залоге. Команды решают, какая команда играет с символом крестик, какая - нолик.

По очереди к полю выходит один участник от команды и выбирает понравившуюся клетку. Если ученики играют на смарт доске, то нажав на нужную клетку выходит задание, если такой возможности нет, но учитель зачитывает задание, спрятанное за данной клеткой. Если ученик правильно изменяет залог в предложении, то он может поставить знак своей команды, если ученик отвечает неверно, то знак не ставится. Ход переходит к другой команде.

Пример предложений:

An avalanche covered the ski resort yesterday.

The ski resort was covered with an avalanche yesterday.

Упражнение рассчитано на учеников среднего и старшего школьного звена.

Упражнение №5. Упражнение подразумевает использование лексических единиц по теме «Туризм и путешествия».

Упражнение состоит из нескольких этапов. Для начала преподаватель работает с учениками на основе флэш-карточек, показывая изображения, основанные на лексических единицах по теме. Если обучающиеся быстро и правильно называют слово и словосочетание по представленному изображению, то карточка с данной лексической единицей отправляется в конец колоды. Если большинство учеников не могут сразу вызвать из памяти показанное слово или словосочетание, то карточка с изображением кладется в середину колоды. Таким образом, чем хуже ученики вспоминают те или иные слова и словосочетания, тем чаще они встречаются.

После повторения лексических единиц по теме, ученики работают в парах. Преподаватель предварительно поясняет следующую часть задания. Необходимо воссоздать разговор тур оператора и человека, который хочет купить тур в любую понравившуюся страну. Диалог основывается на лексических единицах с флэш карточек, которые преподаватель раздает обучающимся (примерно равное количество на каждую пару из общей колоды). Туроператор должен рассказать детали тура, используя в своей речи активный залог. По ходу диалога, человек, который хочет купить тур, может делать письменно краткие заметки об особенностях тура.

После того, как все пары заканчивают свои диалоги, обучающиеся меняются партнерами по диалогу таким образом, чтобы у каждого клиента турагентства поменялся туроператор.

Однако, в следующей части задания туроператор меняет свою роль и оказывается просто другом, который едет в тур вместе с человеком, который выбрал тур. Теперь клиент турагентства должен рассказать своему другу об особенностях тура, который им предлагают. Ученик в своем рассказе, который он строит на основе своих заметок и информации, услышанной в диалоге с туроператором, должен использовать пассивный залог. Это является основным условием. Ученик, который на данном этапе задания выступает в качестве друга, должен быть заинтересован в выбранном туре и стараться задавать наводящие вопросы для поддержания диалога.

В конечном счете каждая пара решает, подходит ли им представленный тур или нет.

Пример предложений:

Тур оператор: The owners of the hotel in Greece will meet you personally at the entrance.

Клиент турагентства: We will be met personally by the owners of the hotel in Greece.

Задание достаточно объемное и может занять весь урок. К тому же, оно рассчитано на учеников среднего и старшего школьного звена.

Следовательно, мы можем сделать вывод, что актуализация изученных лексических единиц на основе грамматического правила, в нашем случае смена залога сказуемого, возможна, более того данный метод отработки эффективен, интересен и приносит положительные результаты.

Список литературы

1. Большая российская энциклопедия: в 35 т. / гл. ред. Ю.С. Осипов. – М., 2017.
2. Гуревич В.В. Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА, 2017. – 169 с.
3. Корнеева Е.А. Грамматика английского глагола в теории и практике: время, вид, временная отнесенность, залог, наклонение. – СПб.: Союз, 2000. – 448 с.
4. Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам: система упражнений и система занятий. – М.: Высшая школа, 1966. – 252 с.
5. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики / ред. И.В. Рахманов. – М.: Высшая школа, 1974. – 112 с.

РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Мусс Павел Дмитриевич

*магистрант I курса института педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Ксенофонтова Алла Николаевна

*доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования у педагогов цифровой компетентности. Она актуализируется в свете современных трендов в образовании, ориентированных на подготовку человека к жизни и профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики.

Ключевые слова: цифровая компетентность, образовательная парадигма, педагог, общее образование.

Владение информационно-коммуникационными технологиями – одна из основополагающих компетенций XXI века. Стремительная цифровизация окружающего нас социума возводит оценку уровня ИКТ-навыков у населения в ранг приоритетных задач государственной политики во всех странах, в том числе и в Российской Федерации. Повсеместное внедрение этих технологий во все сферы жизнедеятельности общества оказывает уже сейчас существенное влияние на системы образования, подходы к нему, детерминирует необходимость создания индивидуальных образовательных траекторий. То есть, говоря общо, формирует современную образовательную парадигму.

Проблематика обретения и/или совершенствования у педагогов России цифровой компетентности, в том числе использования дистанционных технологий и электронного обучения особо остро встал в период пандемии, когда каждая образовательная организация была вынуждена искать свои, учитывающие ее специфику и особенности контингента обучающихся, содержание, способы и средства для проведения уроков в новых условиях. Эта работа регламентировалась Указом Президента Российской Федерации «О мерах по обеспечению санитарно-эпидемиологического благополучия населения на территории Российской Федерации в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19)» и Приказом Министерства Просвещения Российской Федерации от 17.03.2020 г. №103 «Об утверждении временного порядка сопровождения реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий». Но данный вопрос не является кардинально новым, поскольку уже существовал Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.08.2017 г. №816 «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ», СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы», Закон Российской Федерации от 29.12.2010 г. №436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

При этом достаточное количество педагогов системы общего образования до сих пор недостаточно владеют фотовизуальными навыками («чтение» инструкций из графических дисплеев), навыками воспроизведения (использование цифрового воспроизведения для создания новых значимых контентов из существующих), ветвления (построение знаний из нелинейной, гипертекстовой навигации), анализа информации (оценка качества и достоверности информации), социально-эмоциональными навыками (понимание «правил», преобладающих в киберпространстве, и применение этого понимания в онлайн-коммуникации).

Президент Российской Федерации В.В. Путин в своем Указе определил пять национальных целей, одной из которых является «цифровая трансформация» [2]. По сути – это изменение жизни школы как социального института в целях обеспечения условий подготовки личности для жизни и профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики, которая детерминируется наличием современных педагогических и цифровых технологий.

Национальный проект «Образование» как флагман, задающий приоритеты современной образовательной парадигмы в Российской Федерации, ориентирует школу на создание «цифровой образовательной среды, позволяющей существенно расширить доступ учащихся к качественным программам обучения» [1].



Рисунок 1. – Дорожная карта Национального проекта «Образование»

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования также прямо предписывают создание в педагогических вузах условий, при которых выпускник будет готов, среди прочего, решать в дальнейшей профессиональной деятельности задачу «обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий» [3].

ФГОС начального и основного общего образования, утвержденные приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г., полностью коррелируют со Стратегией научно-технологического развития Российской Федерации, поскольку ориентируют образовательные организации на «переход к передовым цифровым, интеллектуальным производственным технологиям, роботизированным системам» и уточняют требования к информационной образовательной среде [4].

В Проекте актуализированного профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)», находящемся в данное время на стадии общественного обсуждения, также поднимается вопрос о умении педагога использовать в урочной и внеклассной работе законченные интерактивные мультимедиа продукты, направленные на достижение дидактических или воспитательных целей, а также на решение определенных задач, как то: статические и динамические объекты, объекты виртуальной реальности и интерактивного оборудования, звукозаписи, электронные приложения.

Если говорить о прагматической предопределенности изучаемой нами темы, то в условиях тотальной занятости педагога и/или педагогического коллектива цифровые технологии значительно облегчают осуществление трудовых функций за счет их автоматизации. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость обеспечения готовности педагога к их созданию и/или использованию в повседневной профессиональной деятельности.

Подытоживая, отметим, что за два последних года сложилось много достаточно эффективных моделей организации учебно-воспитательного процесса, реализующих основные образовательные программы общего образования на основе цифровизации без потери результативности. Но проблема состоит в том, что все ещё требуется существенный «апгрейд» в части цифровой компетентности.

Список литературы

1. Национальные проекты России – Проекты / Образование / Инициативы: Цифровая образовательная среда [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://xn--80aarpmpemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/obrazovanie/umnaya_shkola (дата обращения 26.04.2022).
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г. №286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения 26.04.2022).
3. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012?index=0&rangeSize=1> (дата обращения 26.04.2022).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (дата обращения 26.04.2022).

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: СОЦИАЛЬНЫЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ

Некрасова Ирина Викторовна

*магистрант 1 курса факультета управления и социально-технических сервисов
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Никитина Ольга Николаевна

*магистрант 1 курса факультета психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Сурнина Виктория Сергеевна

*магистрант 1 курса факультета психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Ронжин Сергей Сергеевич

*магистрант 1 курса факультета психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Беляева Татьяна Константиновна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Аннотация. В статье рассматривается девиантное поведение детей и подростков, анализируются социальные, психологические и правовые аспекты этой проблемы в современных реалиях российского общества. Так же уделено внимание факторам и причинам формирования девиантного поведения у подростков из неблагополучных семей.

Ключевые слова: девиантное поведение, дети, подростки, социальные, психологические, правовые аспекты проблемы, неблагополучная семья.

За последние несколько лет в России, как и во всем мире произошел целый ряд событий, радикально изменивших образ жизни, большинство бытовых и профессиональных практик, формы досуга и даже представления о будущем большинства жителей России и планеты в целом. Обострившиеся социальные проблемы, усилившаяся дифференциация населения по качеству жизни, проблемы, связанные с цифровизацией всех сфер жизни, ограничения, связанные с пандемией коронавирусной инфекции, неопределенность и риски в связи с начавшейся спецоперацией на Украине и пр. – увеличили число факторов, провоцирующих развитие кризиса семьи как социального института, а так же оказывающих отрицательное влияние на развитие и становление личности, социализацию детей и подростков в новых, предложенных кризисных условиях.

То, что проблемы девиантного поведения детей и подростков на современном этапе развития российского общества действительно актуальны, подтверждается тем, что они вошли в зону повышенного внимания власти нашей страны и нашли свое отражение в «Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года», утвержденной Президентом Российской Федерации 28.11.2014 г. №Пр-27531 [4].

Девиантное поведение подростков рассматривается в социальном, правовом и психологическом аспектах.

Социальный аспект девиантного поведения подростков состоит в том, что социальные связи и социальная жизнь детей подросткового возраста с девиантным поведением оказываются нарушенными и искаженными.

По мнению А.В. Хомича, решающее значение для воспитания подрастающей личности имеет окружающая его социальная среда [3]. Но современная семья испытывает в последнее время кризис. Множество российских семей в последнее 2-3 года в связи с перечисленными выше обстоятельствами, потеряли стабильный доход, превратившись в нуждающиеся семьи, в которых порой не хватает денег на самое необходимое. Результат – семьи группы риска, социально-неблагополучные семьи, дезадаптированные подростки, социализирующиеся в условиях социальной нестабильности общества и общего системного кризиса, который влияет на их развитие, воспитание, образование, поведение, выбор жизненной позиции, мировоззрение, социальную адаптацию и пр.

То, что современная семья как социальный институт испытывает кризис, не может не влиять на эффективное исполнение ею различных функций, в том числе и воспитательной. Многие отечественные и зарубежные исследователи выделяют кризис семьи как один из главных факторов риска формирования девиантного поведения подростков.

Неблагополучная семья – это семья, в которой ребенок переживает неблагополучие в разных его проявлениях (угрозы, подавление личности, жестокие наказания, побои, насилие, шантаж и др.) [2]. В неблагополучных семьях может быть неблагоприятная эмоциональная или нравственная атмосфера [3]. Конфликты в семье, непоследовательность в воспитании, семейные трагедии, отсутствие эмоциональных связей среди членов семьи, асоциальное поведение родителей, психические расстройства членов семьи – всё это является факторами, которые увеличивают возможность формирования девиантного поведения подростков [1]. Также в неблагополучных семьях наблюдается высокий процент различного рода зависимостей у одного или нескольких членов семьи: алкоголизм, наркомания, игромания [2].

Все исследователи сходятся на том, что особенности развития детей в неблагополучных семьях заключаются в том, что паттерны поведения накладываются на их будущее, и, как следствие, девиантное поведение проявляется уже в подростковом возрасте. Отличие авторских подходов к проблеме формирования девиантного поведения у детей из неблагополучных семей состоит в том, что И. Тарханова рассматривает особенности семейного воспитания как один из факторов, способствующих возникновению отклонений в поведении школьника, Ю.А. Клейберг среди обстоятельств, неблагоприятно действующих на ребенка, отмечает семейные травмы: конфликты в семье, недостаток любви родителей, смерть одного из них, родительскую жестокость или просто непоследовательность в воспитании.

Факторы и причины формирования девиантного поведения у подростков из неблагополучных семей следующие: органическое поражение головного мозга (наличие серьезного психического заболевания или черепно-мозговой травмы), отсутствие дружбы в классе (следствие – отчужденность, одиночество, изолированность подростка, желание искать понимание и общение на стороне – в других малых группах), непонимание школьных предметов (плохая успеваемость, как следствие заниженная самооценка и желание самоутвердиться в другом виде деятельности, в частности и в проявлении девиантного поведения), плохие отметки в школе (снижение социального статуса, снижение самоуважения и самооценки), авторитарный и попустительский стиль воспитания в семье (и, как следствие проблема жестокого обращения с ребенком, которое может включать в себя физическое насилие, пренебрежение нуждами ребенка).

Девиантное поведение подростков влияет на их психическое развитие, формирование психологических новообразований, свойственных подростковому возрасту, формирование личностного и профессионального самоопределения, развития устойчивых личностных качеств (как положительных, так и отрицательных). Всё это приводит к тому, что у них снижается успеваемость в школе, становятся напряженными отношениями между одноклассниками и педагогами, подростки теряют интерес к учёбе, к познанию, интересы у них переходят в сторону общения в кругу тех малых групп, порою асоциальных, в которые они входят.

Многие подростки при этом уходят в виртуальный мир – общение в соцсетях, в игроманию. Многие становятся зависимыми от ПАВ. Всё это затрудняет их дальнейшее обучение после школы, социализацию в обществе, влияет на выбор профессии и послешкольное обучение.

Нарушение процесса социализации подростков приводит к тому, что они нарушают нормы поведения и иногда становятся уязвимыми в правовом аспекте – если малая группа, в которую входят такие подростки является асоциальной – её члены употребляют ПАВ, наркотики, склонны к суицидальному поведению и криминальному поведению.

Как было отмечено выше, современные семьи испытывают системный кризис, вызванный многочисленными неблагоприятными факторами в стране и в мире, что создаёт неблагоприятные условия для полноценного развития и воспитания детей, особенно переживающих подростковый кризис. Родители, в силу перечисленных обстоятельств вынуждены много времени проводить вне дома. Зарабатывая деньги на двух, трёх работах, пытаясь обеспечить необходимое материальное благосостояние своей семьи, поэтому на воспитание и развитие детей у них практически не остаётся времени. Поэтому педагоги, социальные работники в настоящее время должны помочь семьям оставаться важным институтом социализации детей подросткового возраста для того, чтобы дети благополучно перешли подростковый кризис и вступили в пору юности максимально подготовленными к ней.

Таким образом, проблема девиантного поведения детей в современных реалиях российского общества актуальна, как никогда. Особенно это сказывается на детях подросткового возраста, которые переживают личностный кризис и многочисленные факторы неопределённости и риска, а также неблагоприятие их семей многократно увеличивает вероятность проявлений различных форм девиантного поведения.

Девиантное поведение подростков рассматривается в социальном, правовом и психологическом аспектах. Это обусловлено тем, что девиантное поведение подростков влияет как на их психическое развитие, формирование психологических новообразований, свойственных подростковому возрасту, формирование личностного и профессионального самоопределения, развития устойчивых личностных качеств (как положительных, так и отрицательных), нарушение процесса социализации подростков приводит к тому, что они нарушают нормы поведения и становятся уязвимыми в правовом аспекте.

На современном этапе развития педагогической науки необходимо уделять пристальное внимание проблеме девиантного поведения подростков.

Список литературы

1. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. – Свердловск, 2016.
2. Бедулина Г.Ф. Социально-педагогическая профилактика отклоняющегося поведения подростков: учебное пособие / Г.Ф. Бедулина, Е.К. Погодина. – Минск: БГПУ, 2018. – 128 с.
3. Васильева Е.В. Первичная профилактика аддитивного поведения подростков как ведущее направление в работе социального педагога // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста / отв. ред. Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов. – Тамбов, 2016. – С. 547-551.
4. Стратегия противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года: утв. Президентом Российской Федерации 28.11.2014 г. №Пр-2753 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://base.garant.ru/71244770/> (дата обращения 01.05.2022).

АКТУАЛЬНОСТЬ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ничипорук Анастасия Эдуардовна

*магистрант социально-педагогического факультета
УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»
г. Брест, Республика Беларусь*

Ковалевич Мария Степановна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»
г. Брест, Республика Беларусь*

Аннотация. В статье конкретизируется сущность понятия педагогически эксперимент. Акцентируется внимание на актуальности экспериментальной деятельности в сфере образования. Рассматриваются отличительные характеристики педагогического эксперимента.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, метод исследования, понятие.

На данный момент современной школой накоплен богатый опыт, который необходимо реализовывать в педагогической деятельности. Сегодня педагогический поиск и экспериментирование – это инструмент целенаправленной разработки педагогических систем. Педагогический эксперимент является неотъемлемой частью всех педагогических исследований. Понятие «эксперимент» и по сей день имеет, как это ни парадоксально, довольно много интерпретаций. Давайте рассмотрим некоторые из них с целью создания собственной версии, сохраняющей основные черты определений, используемых авторами.

Краткая философская энциклопедия определяет эксперимент как «запланированное наблюдение; систематическое выделение, сочетание и варьирование условий для изучения явлений, которые от них зависят. Таким образом, человек создает возможность наблюдения, на основе которого он вырабатывает свое знание закономерностей в наблюдаемом явлении. Наблюдательность, условия, знание законов являются, на наш взгляд, наиболее существенными признаками, характеризующими это определение.

Эксперимент – это метод сбора и анализа эмпирических данных, направленных на проверку гипотез о причинно-следственных связях между явлениями. Обычно в реальном эксперименте этот контроль осуществляет экспериментатор, который вмешивается в естественный ход событий, создает или ищет определенную ситуацию, активизирует гипотетическую причину и наблюдает за изменениями ситуации, фиксируя их соответствие или несоответствие предположения. вперед.

В.И. Загвязинский, определяя сущность дидактического эксперимента, исходит из понятия научного эксперимента, где эксперимент заключается в изменении или воспроизведении явления с целью его изучения в наиболее благоприятных условиях. Характерной чертой эксперимента является планомерное вмешательство человека в изучаемое явление, возможность многократного воспроизведения изучаемого явления в изменяющихся условиях [4, с. 30]. Экспериментальный метод В.И. Загвязинского, позволяет разложить целостные педагогические явления на составляющие [4, с. 42]. Изменяя условия работы этих элементов, экспериментатор имеет возможность проследить развитие отдельных моментов и соотношений, более или менее точно зафиксировать полученные результаты.

Педагогический эксперимент В.М. Полонский определяет как общий метод научного познания, позволяющий систематически манипулировать одной или несколькими переменными и появлением или тестируемая система [5, с. 10].

Отсюда можно сделать вывод, что педагогическое экспериментирование представляет собой сложный и многофункциональный метод педагогического исследования. Для проведения педагогического эксперимента педагог-исследователь создает специальные условия размещения испытуемого. Исследователь фиксирует поведение испытуемого, реакцию на ситуацию, тем самым непосредственно исследуя и изучая явления и процессы, являющиеся предметом исследования. Суть педагогического эксперимента заключается в активном вмешательстве исследователя в естественное течение образовательного процесса.

Педагогический эксперимент является неотъемлемой частью практически всех методологических исследований. Роль этого метода исследования очень обширна. Эксперимент традиционно использовался для оценки степени эффективности теоретически разработанных методических воздействий. Эксперимент также позволяет подтвердить актуальность проблемы исследования. Необходимо не только проверять справедливость гипотез, но и выявлять наличие методологических проблем, исследовать их причины и анализировать передовой педагогический опыт. Среди функций эксперимента следует подчеркнуть, что метод используется для сравнения качества методов обучения и эффективности методических средств.

Преимущество эксперимента перед другими методами исследования заключается, прежде всего, в том, что он позволяет активно и целенаправленно изучать проблемы, возникающие в науке. Ученый может изучать явления корыстных интересов при различных обстоятельствах их протекания, а может упрощать ситуации, тем самым строго контролируя ход процесса. Эксперимент часто сравнивают с вопросом к природе. Хотя такой метафорический способ выражения не лишен недостатков, он все же удачно выражает главную цель эксперимента - получить ответ на поставленный перед природой вопрос, проверить гипотезы и теории, описывающие предполагаемые закономерности явлений природы.

В зависимости от занятия и места эксперимента в системе исследовательских ролевых методов следует применять разные организационные формы и методы, применять разные методы сбора и обработки данных, в зависимости от того, насколько правильно удастся их спланировать. от грамотного проведения эксперимента, сбора и обработки данных в значительной степени зависит достоверность результатов.

Педагог-исследователь должен осознавать сложность и тонкость предстоящей работы, так как педагогические исследования часто связаны с психологическими процессами и явлениями (развитие специфических особенностей мышления, воображения, памяти, знаний и умений, интерес, мотивация и др.), которые не подходят для непосредственного наблюдения и контакта и подвержены влиянию множества различных факторов (многие из которых трудно выявить и учесть) [2, с. 56].

Поэтому следует напомнить, что данные, полученные в ходе педагогического эксперимента, могут носить только вероятностный характер, что требует соответствующей обработки и интерпретации.

Трудности, связанные с применением педагогического эксперимента, не умаляют значения этого метода исследования, они требуют лишь продуманного и ответственного применения. Суть в том, чтобы использовать не только научную составляющую, но и творческий подход. Потому что работа педагога многогранна и это деятельность по созданию нового. Поэтому степенью творчества в педагогической деятельности является педагогический эксперимент.

Список литературы

1. *Загвязинский В.И.* Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
2. Педагогический поиск и экспериментирование [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://old.iro.yar.ru/resource/distant/pedagogy/pedagogicheskii_eksperiment/basov/sekret/eta_p1.html (дата доступа 28.03.2022).
3. *Полонский В.М.* Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
4. *Сластенин В.А.* Педагогика: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина – М.: Академия, 2002. – 576 с.
5. *Шабанова М.В.* Педагогический эксперимент и обработка его результатов: методическая разработка для студентов / М.В. Шабанова, Н.Н. Патронова – Архангельск: Издательство Поморского государственного университета имени М.В. Ломоносова, 1999 – 74 с.

ОБРАЗ БУДУЩЕГО СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ КАТЕГОРИИ «ВОЗМОЖНОЕ»

Норкина Елена Сергеевна

*студентка 1 курса магистратуры Института педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Елфимова Мария Михайловна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной
и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

***Аннотация.** Статья посвящена уточнению конструкта «образ возможного будущего», рассматривается заложенный в нем мотивационный потенциал для формирования навыков планирования, конструирования различных вариантов будущего, что особенно актуально для подростков старшего возраста. Для дальнейшего изучения образа возможного будущего представляется обоснованным использование результатов исследований категории «возможные «Я», так как возможное «Я» является «направленным в сферу будущего и возможного компонентом Я-концепции».*

***Ключевые слова:** образ будущего, возможное, возможные «Я», старшие подростки, мотивация.*

С конца прошлого тысячелетия в научной среде стал очевидным особый интерес к исследованиям феномена образа будущего. В современной психологии активно разрабатывается категория «образ будущего»: написаны монографии, большое количество статей, защищено множество кандидатских диссертаций по описанию образа будущего, где данная категория рассматривается под различным углом, изучаются факторы, способные повлиять на его формирование [6]. Все больше исследователей замечают, что «психология перестает быть обращенной в «прошлое» и поворачивается к созиданию будущего» [11]. Доминанта будущего наиболее тесно соотносится со

старшим подростковым возрастом, для которого главной задачей развития является жизненное самоопределение.

Вектором, определяющим изложение данной статьи, выступает констатация неготовности подростков в современном мире к построению своей жизненной траектории вследствие усиливающейся неопределенности, непредсказуемости развития общества. В исследованиях, посвященных изучению образа будущего, вопрос, связанный с его мотивационным потенциалом для старших подростков, недостаточно представлен. Полагаем, что следует конкретизировать именно мотивационный аспект феномена «образ будущего» в силу его большого практического значения для личностного и профессионального развития.

Целью статьи является рассмотрение понятия «образ возможного будущего».

Объект исследования – феномен «образ возможного будущего» у старших подростков.

Предметом исследования выступает образ возможного будущего у старших подростков как мотивационный потенциал развития.

В рамках теорий возрастного развития особая значимость придается формированию образа будущего в подростковом возрасте в контексте самоопределения, развития идентичности, профессионального выбора, планирования жизненной траектории, выработки Я-концепции. С начала нового тысячелетия наблюдается динамика откладывания формирования представлений о себе в будущем, срока принятия ответственных решений. В частности, есть предложения среди психологов продлить подростковый возраст до 24 лет, так как к 18 годам юноши перестали успевать выполнить задачи взросления в современном обществе (сформировать четкий образ себя и стабильную самооценку, приобрести эмоциональную зрелость, осуществить сепарацию от родителей, пережить гормональную перестройку) [4].

Обобщенно образ будущего можно представить собой сложное интегральное психическое образование, объединяющее смысловое содержание будущего, эмоциональную оценку и ценностные характеристики картины мира и «Я-концепции» личности, являясь ее частью [5; 6]. Большое количество исследований образа будущего рассматривали этот феномен с разных сторон: его роль в регуляции поведения (П.К. Анохин), смыслоопределении и ориентации в жизни (Г. Олпорт, А.Н. Леонтьев), взаимосвязи с временной картиной мира (Е.И. Головаха, К.А. Абульханова-Славская, К. Левин), временной перспективой (Н.Н. Толстых), профессиональном самоопределении (В.Н. Петрова). Часть исследований посвящены изучению влияния на формирование образа будущего психологических и социальных характеристик личности и индивидуальных особенностей (Е.Б. Агафонова, Е.В. Разгоняева, А.Л. Коробкин, Т.Е. Федосеева), а также возрастных особенностей (К.Д. Чадаева), социально-экономических условий жизни (Ш. Бюлер, С.А. Башкова), гендерной и половой принадлежности (А.С. Дерябина). Н.Н. Толстых подробно исследовала понятие временной перспективы, рассматривая ее как ментальную проекцию мотивационной сферы человека, проявляющейся в виде осознанных в различной степени надежд, планов, проектов, стремлений, опасений, притязаний, связанных с более или менее отдаленным будущим, что синонимично понятию «образ будущего». Ведущая роль отведена ею мотивационной подструктуре временной перспективы для успешности социально-психологической адаптации.

Категория «образ будущего» тесно связана с категорией «возможное». Так, Л.А. Регуш отмечает, что содержание будущего всегда потенциально изменяемо и не имеет законченного характера. В психологии существует особая группа феноменов, в том числе «образ будущего», которые относятся к области «возможного» и не порождаются причинно-следственными закономерностями [9]. Эта идея хорошо

проработана у М.Н. Эпштейн, в его «Философии возможного» вводится строгое логическое модальное определение «возможного» — «это то, что может быть», хотя и не обязано быть в отличие от «необходимого» как того, «что не может не быть» [15, с. 291-292].

Для осуществления полноценного выбора, который будет наиболее оптимальным для субъекта, ему требуется получить как можно более полное и адекватное представление обо всех имеющихся альтернативах. Необходимо также спрогнозировать отдаленные следствия принятых решений, построить образ возможного будущего, которое возникнет благодаря той или иной альтернативе [10]. Следуя в этой логике, можно представить трансформацию возможного (возможного образа будущего) через деятельность субъекта (агентность) в следующем виде: возможное – ценное (осмысленное) – должное – цель – действие. [9]

Для подросткового возраста формирование навыков осмысленного целеполагания, самоопределения – первостепенная задача. Так как именно через мотивацию осуществляется направленное движение к цели, заложенный мотивационный потенциал в образе будущего видится ресурсом для успешного решения этой задачи. Представление о каком-либо варианте своего будущего как о возможном в принципе и для конкретного субъекта, в частности, видится как необходимое условие зарождения мотивационного стимула с последующей постановкой цели.

Нам представляется, что понятие «образ возможного будущего» акцентирует внимание на функцию влияния на поведение личности через мотивационный аспект путем изменения поставленных целей в соответствии с желаниями или опасениями субъекта.

Одним из современных перспективных подходов к осмыслению и операционализации модальности возможного в психологии является разработка конструкторов возможных «Я» (Possible selves). Авторами являются представители теории Я-концепции Х. Маркус и П. Ньюрис, которая была представлена в статье 1986 году. Стоит отметить интерес отечественных исследователей к данной модальности, который отразился в классических работах С.Л. Рубинштейна, М.К. Мамардашвили и в современных работах В.А. Петровского [12], Е.Б. Старовойтенко [13], Д.А. Леонтьева [9], Н.В. Гришиной [7], Е.Ю. Василевской, О.Н. Молчановой [14] и др.

Х. Маркус и П. Ньюрис определяют возможное «Я» как «направленный в сферу будущего и возможного компонент Я-концепции, являющийся когнитивным выражением ожиданий, целей, страхов, надежд, стремлений субъекта и выступающий как связующее звено между когнитивной оценкой себя и мотивацией» [8, с. 290]. Возможные «Я» – это выбор одного из возможных вариантов своего будущего.

Такой подход к образу возможного будущего позволяет взглянуть на процесс его формирования как на конструирование возможных вариантов развития событий через его мотивационный потенциал. Осуществление такой задачи опирается на разнообразные сложные когнитивные механизмы, так как нужно связать множество факторов, условий, экстраполировать тенденции, представить следствия принятия определенных решений. Другими словами, в ситуации выбора необходимы навыки построения воображаемой картины взаимосвязи жизненных событий и экстраполяции этой картины в будущее.

Масштабные исследования Э. Нурми показали, что в старшем подростковом возрасте развитие функции планирования не завершено и продолжается даже после 20 лет [9]. Конструктивно-познавательная деятельность построения возможных вариантов образа будущего – ключевая задача подросткового возраста, которая подводит к вопросу о тренировке данного навыка. Разработки программ обучения, тренинговых занятий в этом направлении проводятся как зарубежными психологами [14], так и

отечественными, в частности, Д.А. Леонтьевым предложена компьютерная программа «LifeLineo» для развития способности конструировать возможные варианты будущего.

Таким образом, образ будущего является сложным интегральным психическим образованием, включающее в себя ценностные ориентации, жизненные планы, ожидаемые события, усвоенные стереотипы поведения и установки, элементы «Я-концепции» личности, являясь ее частью. Понятие «образ возможного будущего» через вероятностную природу данной категории, подводит нас к его мотивационному потенциалу. Представляется возможным использование данного конструкта для дальнейших исследований мотивационного потенциала образа будущего, опираясь на разработки в области изучения возможных «Я». Обращенность в будущее, являясь одной из ключевых характеристик подросткового возраста, создает необходимость в поиске наиболее эффективных способов стимулирования мотивации в этот период, а также навыков конструирования возможных вариантов развития событий и планирования у старших подростков в условиях возрастающей неопределенности.

Список литературы

1. *Абульханова-Славская К.А.* Психология личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001. – 299 с.
2. *Абрамова С.Б.* Образ будущего в представлениях современных подростков: ожидания и страхи // *Logos et Praxis.* – 2017. – Том 16. - №3. [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2017.3.12> (дата обращения: 12.05.2022).
3. *Белогой К.Н.* Образ будущего у старших подростков: межполовые различия // *Психолого-педагогические исследования.* – 2020. – Т. 12. - №1. – С. 86-104.
4. *Бочавер А.А.* Перспективы современных подростков в контексте жизненной траектории / А.А. Бочавер, А.В. Жилинская, К.Д. Хломов // *Современная зарубежная психология.* – 2016. – Т. 5. - №2. – С. 31-38.
5. *Быкова Е.Б.* Образ будущего в картине мира и Я-концепции личности: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01. – СПб., 2003. –23 с.
6. *Василевская Е.Ю.* Психологическое содержание возможных «Я» в кризисе вхождения во взрослость / Е.Ю. Василевская, О.Н. Молчанова // *Актуальные проблемы психологического знания.* – 2016. - №2. – С. 13-23.
7. *Дерябина А.С.* Образ будущего в контексте гендерных различий: атореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01. – Иркутск, 2019. –27 с.
8. *Гришина Н.В.* «Самоизменения» личности: возможное и необходимое // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика.* – 2018. - №2 (8). – С. 126-138.
9. *Гришутина М.М.* Возможное и невозможное «Я»: уточнение конструктов / М.М. Гришутина, В.Ю. Костенко // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология.* – 2019. – Т. 9. Вып. 3. – С. 268-279.
10. *Леонтьев Д.А.* Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // *Вопросы психологии.* – 2011. - №1. – С. 3-27.
11. *Леонтьев Д.А.* Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // *Вопросы психологии.* – 2001. - №1. – С. 57-66.
12. *Михальский А.В.* Психология конструирования будущего. – М.: Изд-во МГППУ, 2014. – 290 с.
13. *Петровский В.А.* Человек над ситуацией. – М.: Смысл, 2010.
14. *Старовойтенко Е.Б.* Возможности Я в отношении к Другому: герменевтика и рефлексия // *Высшая школа экономики. Психология.* – 2013. - №4. – С. 121-142.

15. Эпштейн М.Н. Философия возможного: Модальности в мышлении и культуре. – СПб.: Алетейя, 2001.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ, ИЗУЧАЮЩЕЙ НЕСКОЛЬКО ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ, В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Нохрина Валерия Алексеевна

студентка 3 курса

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет

имени Г.Р. Державина»

г. Тамбов

***Аннотация.** В статье рассмотрены элементы формирования профессионально-ориентированной поликультурной языковой личности, изучающей несколько иностранных языков; выявлены особенности интерференции, возникающие при изучении культур и языков стран; описаны способы ликвидации межкультурных провалов в формировании профессионально-ориентированной поликультурной языковой личности; разработана методика развития навыков и умений поликультурной личности.*

***Ключевые слова:** поликультурная личность, иностранные языки, интерференция, особенности изучения иностранных языков, формирование компетенций.*

Главными особенностями современного общества, отличающимися от других типов исторической развитости людей, являются глобализационный процесс, сближение всех стран и народов, их межнациональное взаимодействие, отсутствие дискриминации и культурное разнообразие, сопровождающееся понятием «мультикультурализм». В условиях международной интеграции специалист по иностранным языкам должен обладать новыми дополнительными качествами поликультурности. Умение понимать человека другой национальности и культуры, вести с ним диалог, умение избежать межкультурный конфликт в процессе коммуникации, способность уважать культурные особенности, традиции коммуникантов и умение обогащать родную культуру путём развития кругозора являются главными составляющими образованной поликультурной современной личности. Люди такого общества оказывают эффективное воздействие на развитие мировых взаимоотношений и являются ключевыми экспертами по предотвращению негативных последствий процесса глобализации.

В настоящее время перед современными образовательными межкультурными институтами стоит задача формирования профессионально-ориентированной поликультурной языковой личности обучающихся, которые изучают несколько иностранных языков. При освоении языков мастерством овладения знаниями считается студенческая грамотность фонетики, лексики, грамматики языка, владение переводческими навыками и умениями дискуссировать на различные темы, способность к взаимодействию с незнакомой культурой и ее представителями, умение достигать взаимопонимания с иноязычными представителями других стран [5, с. 4-5].

Над исследованиями профессионально-ориентированной поликультурной языковой личности, межнационального образования и развития у студентов навыков коммуникации на иностранных языках работали такие учёные, как И.А. Зимняя, К.К. Платонова, П.В. Сысоев, Л.П. Халяпина, С.Л. Яковлева. Полагаясь на их работы, можно выделить несколько элементов, которые должны обогащать студента знаниями при формировании поликультурности личности в изучении курса двух иностранных языков.

1. Овладение базой знаний. Означает овладение грамматикой и лексикой, письмом и говорением, особенностями культур изучаемых языков, знаниями глобализационных аспектов и их тенденциями, принципами межкультурной интеграции и взаимодействию, способами предотвращения конфликтов между представителями разных стран, которые обусловлены культурными различиями.

2. Личностное отношение. Включает в себя отсутствие предрассудков, принятие национальной принадлежности иностранного собеседника, лояльность в действиях, чувствительность к проблемам собеседника, склонность прощать ошибки, дружелюбие и отзывчивость, умение идти на компромисс и терпеть дискомфорт, устойчивость к разным родам межкультурных конфликтов [6, с. 5].

Благодаря сопоставлению всех вышеперечисленных компонентов можно сделать вывод о том, как профессионально сформирована компетентность специалиста, изучающего несколько иностранных языков. Более того, немаловажно обладать знаниями собственной национальной культуры и её особенностей, так как понимание культуры, языка обычаев и традиции народа является связующей частью в решении межкультурных проблем и становлении профессионально-ориентированной поликультурной языковой личности, которая в полной мере осведомлена о тенденциях развития иностранных территорий. Интернационализация стран является базисом для современного процесса глобализации, поэтому необходимо изучать не только особенности одной культуры, но и, в частности, других, что способствует расширению компетентности личности специалиста, развитию его духовного мира, успешной интеграции на мировую арену и предотвращению деградации.

При обучении нескольким иностранным языкам могут возникать некоторые особенности, которые негативно влияют на формирование поликультурной личности человека. При изучении языков, стоит обратить внимание на трудности, изучить их особенности возникновения для того, чтобы не допустить их появления и облегчить процесс обучения.

Рассмотрим одну из главных особенностей при изучении двух иностранных языков и формировании профессионально-ориентированной поликультурной языковой личности – интерференцию. Данное явление является одним из наиболее распространённых, в результате которого возникает ряд проблем. Неправильный акцент, искажение смысла слов и высказываний, семантические ошибки, непонимание коммуникантов, дезориентация в грамматической составляющей языков, произвольное создание конфликтных ситуаций, оскорбляющих чувства носителей языка, могут вызвать значительные трудности в овладении иностранными языками.

Американский лингвист У. Вайнрайх характеризует интерференцию как следствие взаимодействия нескольких языков, которыми владеет один человек. Это «случаи отклонения от нормы каждого языка, происходящие в речи билингов в результате их знакомства с более чем одним языком» [3, с. 62]. Данное утверждение является общепринятым базисом для исследований в данной области.

В современных научных исследованиях интерференцию рассматривают на нескольких уровнях. Ниже приведена наглядная таблица типов интерференции и её проявлений (таблица 1).

Примеры интерференции

Уровень	Проявление	Пример
Фонетический	Интерференция проявляется в отождествлении фонемы изучаемого языка с фонемами родного языка. Появляются акцент в речи на иностранном языке и отклонения в произносительных нормах [4].	Афпобус (автобус), писат (писать), мазер (mother), мадам Ля Кальф (madame La Calve).
Грамматический	Интерференция проявляется в нескольких составляющих изучаемого языка 1. В морфологической части интерференция проявляется в путанице частей речи. 2. В синтаксисе могут возникнуть ошибки в нарушении порядка слов, в связях между словами, а именно в управлении глаголами, выражении времени, пространства, и в предложениях. 3. В пунктуации могут опускаться запяты, ставиться в неподобающем месте и может возникнуть непонимание расстановки знаков [3, с. 82].	1. Деньги – они (мн.ч.) (рус. яз.), money – it (ед.ч., ср.р.) (англ. яз.), l' argent – il (ед.ч., м.р.) (франц. яз.). 2. Вести бой <u>с</u> противником (рус. яз.), to fight against (против) the enemy (англ. яз.), commencer un combat avec (вместе с) l'ennemi (франц. яз.). 3. Это улица, где я вырос (рус. яз.). That's the street where I grew up (англ. яз.). C'est la rue où j'ai grandi (франц. яз.).
Лексический	Интерференция подразумевает внедрение лексики одного языка в другой. Часто возникают ошибки в переводе (буквализм), связанные с постоянным появлением новых узкоспециальных слов, неологизмов [1, с. 11].	Магазин (рус. яз.) – общественное место для покупки товаров. Magazine (англ. яз.) – журнал для чтения. Драматург (рус. яз.) – писатель, создающий драматические произведения. Dramaturg (нем. яз.) – должностное лицо в театре, выбирающее пьесы для постановки.
Семантический	Интерференция связана с путаницей во временных формах, в многозначности слов, в интерференции смыслов омонимов и синонимов.	Атмосферные условия плохие, и рейс отложен (рус. яз.). The atmospheric conditions are poor (не «bad») and the flight is delayed (англ. яз.).

Интерференция может оказывать сильное влияние на изучение иностранных языков, тем самым усложняя задачу обучающихся. Одной из главных задач в изучении языков является нейтрализация воздействия интерференции и решение данной особенности через практические занятия. К сожалению, полностью избавиться от

интерференции невозможно в силу культурных особенностей оброчающихся. Однако в современном мире существует многообразие методик и практических решений, которые могут помочь сократить воздействие феномена интерференции на процесс освоения языков.

По словам лингвиста У. Вайнрайха, явление межъязыковой интерференции может быть преодолено с помощью различных практических упражнений, лингвокультурологического просвещения и многократных переводов на протяжении всего курса изучаемых языков [3, с. 116].

Как утверждают Ж. Трефферс-Даллер и Ж. Сакель, при изучении нескольких иностранных языков необходимо обладать самоконтролем, осознанно «переключаться» на другой язык, выявляя все возможные особенности изучаемого языка. Более того, предвидеть все возможные нюансы, которые неизбежны в процессе трансляции и при переводе текста. Через рефлексию анализировать ошибки и развивать критическое мышление для избегания возникновения интерференции [7, с. 8].

Стоит обратиться к словам А. Барановой. Она утверждает, что для преодоления интерференции необходимо изучать деловые СМИ и документы, страноведение и этикет делового стиля. Благодаря освоению данных знаний, реалии и правила поведения в странах изучаемых языков не будут вызывать интерференцию, поскольку личность будет обладать осведомлённостью и компетентностью в данных вопросах [2, с. 3].

Большое значение приобретает привлечение профессионально значимой лингвокультурологической информации в рамках учебной деятельности будущих специалистов. Чтобы избежать недопонимания и нейтрализовать интерференцию, возникающую в процессе обучения, предлагаем подробное изучение провалов в межкультурном общении (таблица 2).

Таблица 2

Провалы межкультурного общения

Пример	Русский преподаватель задал иностранным студентам Индии домашнюю работу. В ответ он получил покачивания головы из стороны в сторону. Русский учёный подумал, что дал слишком много домашнего задания, поэтому данные жесты трактовал за неодобрительный жест со стороны студентов. Когда домашняя работа уменьшилась в объемах, преподаватель снова получил покачивания головой от студентов. Данный жест вызвал у ученого злость и обиду.
Причина провала	Неосведомленность русского педагога в значении невербальных знаков народа Индии.
Решение проблемы	Перед занятием с иностранными представителями преподаватель должен был подробно изучить культурные особенности страны и иметь в виду, что покачивания головой у народов Индии означает одобрение, почёт и показывает уважение к распоряжениям наставника.

Исходя из примера конкретной ситуации, которая несёт в себе межкультурное столкновение или конфликт, можно выявить причины провалов в коммуникации с иностранными гражданами и заполнить пробелы в знаниях по той или иной теме, предотвращая дальнейшие проблемы в изучении иностранных языков и коммуникационные недопонимания.

Формирование современного специалиста во взаимодействии с лингвистической, социальной и культурной средой способствует совершенствованию его профессионально-ориентированного поликультурного сознания, обеспечивая

востребованность в будущем. В настоящее время в систему образования иностранному языку входят различные виды практической деятельности, семинары, занятия с носителями языка, курсы по развитию культурных особенностей стран, вариативные тренинги, интернет-платформы. Данные способы обучения создают квалифицированного специалиста, который обладает грамотно сложенной иноязычной коммуникативной компетенцией. Более того, современная образовательная деятельность способствует сокращению проблем, которые возникают при обучении иностранным языкам и культурам, формированию толерантности, овладению в полной мере знаниями собственной национальной культуры и культуры других стран, преодолению межнациональных конфликтных ситуаций.

Знание теоретической части языков, понимание культуры, языка обычаев, традиций иностранных народов и национальной культуры в совокупности формирует профессионально-ориентированную поликультурную языковую личность, готовую стать частью мировой культуры. Современный процесс глобализации построен на интернационализации стран, поэтому необходимо изучать национальную культуру не только в рамках одной страны, но и затрагивать другие континенты, иначе возникнут проблемы в изучении языков и возникнет деградация духовности личности.

Список литературы

1. *Багана Ж.* Лексическая интерференция в условиях языкового контакта / Ж. Багана, Ю.С. Блажевич // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2011. - №2. – С. 10-15.

2. *Баранова А.А.* Интерференция при изучении иностранного языка и пути ее преодоления // Международный студенческий научный вестник ЮГУ. – 2021. - №3.

3. *Вайнрайх У.* Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования / Пер. с англ. и комментарии Ю.А. Жлуктенко; вступ. ст. В.Н. Ярцевой. – Киев: Вища школа, 1979. – 264 с.

4. *Вербицкая Л.А.* Особенности фонетической интерференции языков разной степени родства / Л.А. Вербицкая, М.В. Гордина // Проблемы фонологических исследований. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – С. 115-116.

5. *Тарева Е.Г.* Межкультурное иноязычное образование. Лингводидактические стратегии и тактики / Е.Г. Тарева, А.В. Анненкова, Е.С. Дикова, А.А. Казанцева; отв. ред. Е.Г. Тарева. – М.: Логос, 2014. – 230 с.

6. *Толстикова С.Н.* Межэтнические конфликты и их профилактика в студенческой среде // Вестник ГУУ. – 2012. - №13-1.

7. *Treffers-Daller J.* Why transfer is a key aspect of language use and processing in bilinguals and L2-users / J. Treffers-Daller, J. Sakel // International Journal of Bilingualism. – 2012. - №16 (1). – P. 3-10.

ВЛИЯНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 3 УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Овчаренко Влада Владимировна

студентка 4 курса Института педагогики

*ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет
имени К.Э. Циолковского»*

г. Калуга

Зиновьева Валентина Николаевна

*кандидат педагогических наук, зав. кафедрой, доцент кафедры теории
и методики дошкольного, начального и специального образования
ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет
имени К.Э. Циолковского»
г. Калуга*

Аннотация. *Статья посвящена проблеме познавательного развития детей с нарушениями речи, а именно проблеме формирования пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи. Известно, что дети с общим недоразвитием речи имеют и неречевые проблемы (нарушение мыслительных операций, рассеянное внимание, недостатки восприятия, заторможенность, вялость и подобное), это происходит в следствие того, что связь между полушариями головного мозга недостаточно укреплена. В статье приведен анализ методик формирования пространственных представлений при коррекции общим недоразвитием речи 3 уровня речевого развития.*

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи, пространственные представления, межполушарное взаимодействие, познавательное развитие, нейропсихологическая коррекция.*

В условиях стремительного роста социальных, экономических, технологических и психологических перемен педагоги получают широкий диапазон информационных и образовательных ресурсов для полноценного социокультурного развития личности ребенка. Важной стороной педагогической деятельности в современном мире является сохранение уникальности и самоценности дошкольного детства как отправной точки включения и дальнейшего овладения разнообразными формами жизнедеятельности в быстро изменяющемся мире. Кроме того, учителя содействуют развитию различных форм активности ребенка, передают общественные нормы и ценности, способствующие позитивной социализации в поликультурном многонациональном обществе. Педагогам необходимо научить детей ориентироваться в окружающем мире, свободно и ясно мыслить, пользоваться приобретенными навыками на благо общества, а в большей степени речевыми навыками.

Однако, в педагогической практике встречаются дети с нарушениями речи. Эти нарушения значительно замедляет процесс мышления и связанные с ним психические процессы. Кроме того, такие дети часто характеризуются недостатками в моторно-двигательной сфере, что проявляется в проблемах с координацией, ориентацией в пространстве, замедленности в выполнении действий. Перечисленные особенности вместе с замедленным процессом мышления часто приводят к проблемам, связанным с формированием пространственных представлений [1; 3].

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это системное проявление речевой аномалии, при котором нарушены или отстают основные компоненты речи, то есть лексика, грамматика, связная речь (С.Н. Сазонова).

Известно, что дети с общим недоразвитием, поступая в школу, имеют трудности в освоении учебных программ (А.Н. Корнеев, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова). А.Е. Воронова отмечает, что в структуре генезиса этих трудностей лежит дисфункция межанализаторных связей. Во избежание данной проблемы в дошкольном учреждении должна проводиться работа по развитию познавательной деятельности, в которую входит формирование элементарных пространственных представлений. Благодаря освоению пространственного содержания окружающего мира в дошкольном возрасте у большинства детей развиваются предпосылки успешного учения в школе, происходит

предупреждение нарушений чтения и письма. Особенно тесно развитие пространственных представлений в дошкольном возрасте связано с речевым развитием [6; 8].

Проблему формирования пространственных представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи, мышления памяти и других психических процессов осветили в своих трудах Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Л.С. Георгиев, Н.А. Менчинская, Н.И. Непомнящая, Ж. Пиаже. В своих исследованиях А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева отметили, что дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности в усвоении пространственных и временных отношений, усвоении арифметического и геометрического материала [9].

З.А. Михайлова и Р.Л. Непомнящая раскрыли методы формирования и коррекции пространственных представлений у дошкольников, развивающихся в пределах нормы, а также имеющих недостатки в развитии. В формировании элементарных пространственных представлений ведущим звеном будет являться практический метод. Суть его заключается в организации практической деятельности детей, направленной на усвоение строго определенных способов действий с предметами или их заместителями (изображениями, графическими рисунками, моделями).

Основной причиной недостатков при формировании пространственных представлений является незрелость зон головного мозга, которые отвечают за ту или иную составляющую, или их дисфункция. В возникновении речевых нарушений нейропсихологи отводят большую роль недостаткам межполушарного взаимодействия, объясняя это тем, что при данном недостатке не будет сформирована способность правого и левого полушарий к интеграции, что ведет за собой недоразвитие психических функций. Межполушарное взаимодействие – это особый механизм объединения левого и правого полушарий в единую интегративную, целостно работающую систему, формирующийся под влиянием как генетических, так и средовых факторов (Н.Н. Брагина) [5; 8].

При несформированности компонентов, необходимых для овладения пространственными операциями, используют нейропсихологическую коррекцию. В ходе этих занятий у ребенка формируется произвольность, развивается воображение, речь, временные и пространственные представления [4].

Для развития межполушарного взаимодействия Н.В. Нищева рекомендует нейропсихологический подход, к нему относят применение кинезиологических игр и упражнений. Именно они позволяют улучшить работу мозга, путем установления нейронных связей, активизировать межполушарное взаимодействие и обеспечить систематизированную работу полушарий мозга. Так как развитие интеллекта в целом зависит от сформированности полушарий головного мозга, очень важно использовать весь комплекс игр и упражнений для тренировки мозга. Использование нейропсихологических методов и приемов способствует преодолению и коррекции имеющихся у детей нарушений: интеллектуальных, речевых, двигательных, поведенческих расстройств [7].

Важным этапом при формировании пространственных представлений у детей с ОНР будет работа над мелкой моторикой рук, положительно влияющая на целостное развитие ребёнка. На логопедических занятиях предлагают проводить упражнения по обведению предметов по контуру, рисованию по трафаретам, разной штриховке предметов. Позднее нужно учить дошкольников рисовать геометрические фигуры и предметы в воздухе каждой рукой и пальцами поочередно, таким образом происходит активизация представлений о геометрических фигурах, идет активное развитие мелкой моторики и мышления [2].

О.А. Александрова рекомендует использовать нейропсихологические игры. Нейропсихологическая коррекция пространственных представлений всегда должна отталкиваться от уровня ниже, чем тот, который нарушен (есть четкая последовательность формирования ступенек пространственных представлений на каждый возраст, поэтому и пробы в каждом возрасте разные для диагностики), это не только бланковые методики, но и двигательные, и сенсорные. Также предлагаются следующие игры и пособия предлагаются: «Цветовой код», кубики Никитина, «Танграм», «Змейка», двуручное рисование, доски для межполушарного взаимодействия, лабиринты, обводилки Зегебарт, балансиры [3].

Г.А. Волкова разработала логоритмические упражнения, направленные на актуализацию пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи. Здесь автор выделила упражнения для формирования чувства музыкального размера или метра, которые тоже положительно влияют на формирование пространственных представлений и формирование чувства ритма, необходимого для произношения слов сложной слоговой структуры. Необходимо сначала научить детей слышать ударный момент в звучании изолированно, а затем находить его в музыке. Далее на каждый акцент (ударный момент) детям нужно менять движение, позже на каждый счет. Следовательно, постепенно задания усложняются, и чтобы выполнять их правильно детям нужно подключать все анализаторы и совершать мыслительные операции. Также автор рекомендует проговаривание своих действий детьми для создания связи между движением и речью.

Для подтверждения гипотезы о том, что вышеперечисленные методики положительно влияют на коррекцию речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня речевого развития, были проведены два контроля на базе логопедической группы общеобразовательного детского сада. Первый контроль был направлен на выявление уровня развития речи у детей с общим недоразвитием речи на констатирующем этапе исследования.

Для диагностики речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня речевого развития была использована «Речевая карта для детей с ОНР» Н.В. Нищевой. Диагностика позволила определить уровни развития речи детей. Условно уровни были поделены на высокий уровень (15-13 баллов), средний (12-10 баллов), низкий (ниже 9 баллов).

Высокий уровень характеризовался отсутствием ошибок на всех этапах диагностики речи, допускалась помощь логопеда. На среднем уровне было допустимо минимальное количество ошибок на каждом этапе и помощь логопеда. Низкий уровень характеризовался большим количеством ошибок и невозможностью выполнить задание без помощи логопеда.

Результаты диагностики приведены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты изучения уровня развития речи детей
старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня
перед этапом формирования пространственных представлений**

Ф.И.	Состояние моторики	Исследование акт. словаря	Исследование грам. строя речи	Состояние связной речи	Состояние языковой системы	Итог
И.В.	1	2	2	2	1	8 (низ.)
А.В.	2	2	1	1	1	7 (низ.)
Б.А.	2	2	1	2	1	8 (низ.)
Г.Д.	3	1	1	2	1	8 (низ.)

О.Е.	1	3	2	2	2	10 (ср.)
С.М.	2	1	1	1	1	6 (низ.)
М.К.	3	2	2	2	1	10 (ср.)
Л.Ш.	2	2	1	1	1	7 (низ.)
Д.Н.	1	3	2	2	2	10(ср.)
К.Ц.	2	2	1	1	2	8 (низ.)

Первичная диагностика речи детей позволяет увидеть, что большинство детей, а именно 70% воспитанников, имеют низкие результаты по всем параметрам диагностики речи детей. На этапе исследования звукопроизношения было выявлено, что у большинства дошкольников нарушено произношение нескольких групп звуков, в основном свистящие, шипящие и соноры. При исследовании воспроизведения слов сложной слоговой структуры трудности наблюдались у всех воспитанников. Минимальное количество ошибок на этапе исследования состояния фонематического слуха, однако при оценке фонематического восприятия почти у всех детей были выявлены трудности. При оценке состояния активного словаря почти все воспитанники показали средние результаты. Исследование грамматического строя речи показало, что у большей части дошкольников низкий уровень развития грамматического строя. Диагностика состояния экспрессивной речи позволила точно определить уровень развития речи дошкольников. Исследование связной речи показало, что трудности у детей с ОНР 3 уровня речевого развития вызывает пересказ текста, однако дети старались правильно отвечать на вопросы, касающиеся прочитанного педагогом текста.

Во время формирующего этапа исследования была проведена дополнительная диагностика речи детей. Ее результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты изучения уровня развития речи
детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня
на формирующем этапе исследования**

Ф.И.	Состояние моторики	Исследование акт. словаря	Исследование грам. строя речи	Состояние связной речи	Состояние языковой системы	Итог
И.В.	2	2	2	2	2	10 (ср.)
А.В.	2	2	1	1	1	7 (низ.)
Б.А.	2	2	1	2	1	8 (низ.)
Г.Д.	3	2	1	2	1	9 (низ.)
О.Е.	1	3	2	2	2	10 (ср.)
С.М.	2	2	1	1	1	7 (низ.)
М.К.	3	2	2	2	1	10 (ср.)
Л.Ш.	2	2	1	1	1	7 (низ.)
Д.Н.	2	3	2	2	2	11(ср.)

К.Ц.	2	2	1	1	2	8 (низ.)
------	---	---	---	---	---	-------------

Результаты дополнительной диагностики детей позволяют увидеть положительную тенденцию развития речи детей с общим недоразвитием речи. Таким образом, во время проведения работы по формированию пространственных представлений, результаты диагностики речи стали выше, количество детей с низким уровнем речи уменьшилось и стало составлять 60%. Занятия по формированию пространственных представлений положительно влияют на развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики, так как происходит развитие навыка ориентироваться в пространстве собственно тела. Кроме того, подобные занятия увеличивают активный словарный запас детей, происходит вербализация пространственных представлений. Обучение пониманию серийных действий позволяет детям легче усваивать последовательность речи, что влияет на развитие связной речи. Так как на занятиях используется нейропсихологическая коррекция, это положительно влияет на коррекцию неречевых особенностей ребенка.

Наглядно результаты работы представлены на рисунке 1.

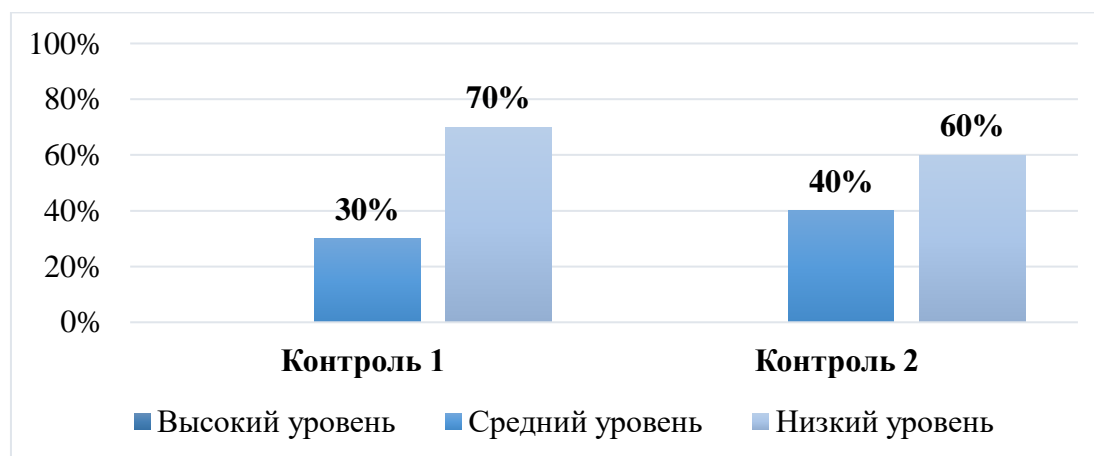


Рисунок 1 – Результаты диагностики речи детей на разных этапах работы

Таким образом, можно заметить, что формирование пространственных представлений у детей с ОНР 3 уровня речевого развития тесно взаимосвязано с коррекцией речевых нарушений. Успешность коррекционно-развивающей работы зависит от созданных в детском саду условий, коррекция должна быть комплексна и систематизирована, иметь в основе дифференцированный подход с учётом особенностей речевого расстройства и уровня развития детей.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Трудности усвоения начального курса математики в форме квазиисследовательской деятельности // Психологическая наука и образование – 2001. – Т. 6. - №1.
2. Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): учебно-методическое пособие. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена; «СОЮЗ», 2002.
3. Белошистая А.В. Психологическое обоснование системы математического развития дошкольников и принципы отбора содержания этого обучения // Психология обучения – 2008. - № 5. – С. 17-32.

4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 613 с.
5. Глоzman Ж.М. Нейропсихология детского возраста. – М.: Академия, 2009. – 131 с.
6. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 2009. – 365 с.
7. Нищева Н.В. Развитие математических представлений у дошкольников с ОНР (с 6 до 7 лет): организованная образовательная деятельность. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 455 с.
8. Филичева Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: программно-методические рекомендации / Т.В. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – М.: Дрофа, 2009. – 189 с.
9. Чернова В.И. Формирование элементарных математических представлений у детей с речевыми нарушениями. – Хабаровск, 2003. – С. 4-7.

SCRUM-ТЕТРАДЬ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Олиауска Диана Албертовна

*студентка 3 курса факультета педагогики, психологии и социальных наук
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
г. Пенза*

Наумова Нина Ильинична

*кандидат педагогических наук, доцент
факультета педагоги психологии и социальных наук
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
г. Пенза*

Аннотация. В статье рассмотрен личностно-ориентированный подход в образовании. Описана собственная разработка *scrum-тетрадь*, ее особенности и возможная реализация в образовании.

Ключевые слова: *scrum-технология, личностно-ориентированный подход, образование, разноуровневое пространство, разноуровневые задания.*

Жизнь все более настоятельно требует внедрение в школьную практику личностно-ориентированного подхода. Но что же такое личностно-ориентированный подход? Личностно-ориентированный подход – это концентрация внимания педагога на отдельном ребенке [1]. Данный подход реализуется с помощью обеспечения активности каждого ученика на основе разноуровневых заданий.

Личностно-ориентированный подход связан с внедрением в образовательный процесс ряда принципов: принципа индивидуализации (ребенок принимается таким, как он есть), субъектности (он выступает субъектом учебной деятельности, активно добывает знания), разноуровневого и дифференцированного подходов (учитель подбирает задания, соответствующие содержанию занятия, ученик выбирает задание того уровня, который соответствует его уровню знаний и умений).

Особенно важно реализовать названные подходы при обучении орфографии, так как овладение орфографической культурой письма представляет собой процесс индивидуальный как по степени сложности, так и во времени.

Чтобы построить ситуации в обучении на принципах индивидуализации, субъектности, разноуровневости (дифференциации), необходимо организовать самостоятельную работу детей, а соответственно помощь и контроль учителя при выполнении этой самостоятельной работы. А для этого потребуется:

- специальные разноуровневые задания, оформленные, например, на листах самостоятельной работы или в отдельной дидактической разработке (тетради на печатной основе);

- средство индивидуального самоконтроля и контроля со стороны учителя.

Чтобы создать образовательное пространство, отвечающее этим условиям, мы решили спроектировать дидактическое пособие с разноуровневыми заданиями, включив в него современное средство контроля – технологию edyScrum [4].

Суть данной технологии заключается в том, что активными участниками образовательного процесса реально становятся сами дети.

Для контроля со стороны учителя за деятельностью детей в данной технологии используется такой инструмент, как Scrum-доска. Scrum-доска представляет собой ватман или другой вид поверхности с расчерченными рядами столбцов: «План», «В работе», «Проверка» «Сделано» / «Готово» – и стикерами, с задачами данного урока. Школьники планируют работу, выставляют её в колонку «План», а далее по мере продвижения переставляют стикеры из колонки «План» в колонку «В работе» и приступают к выполнению заданий. Учитель наблюдает за перемещением стикеров на импровизированной Scrum-доске. Если учитель замечает, что кто-то из учеников не видит выхода из проблемы, то помогает разобраться с трудностями.

Рассмотренные подходы и инструменты были нами применены для разработки Scrum-тетради. Рассмотрим подробнее структуру Scrum-тетради.

В тетрадь мы включили стартовую страницу: она содержит задачу и форму отчетности с указанием её даты: например, отработай(те) правописание слов с орфограммой и подготовься к отчету: контрольный тест 11 декабря / орфографический марафон (для желающих).

Особенность этой тетради в том, что она содержит разноуровневые задания по выработке орфографических умений и навыков и импровизированную Scrum-доску.

Разноуровневое пространство тетради представлено двумя разновидностями.

Разновидность первая: дается одно и то же задание, а к нему подсказки разной степени глубины. То есть, есть подсказки-намёки, есть подсказки, напоминающие алгоритм, а есть подсказки, которые кроме алгоритма, содержат указания на конкретные действия. Приведем примеры заданий (рисунки 1-3).

Задание: В данных словах отметь слова с орфограммами.

Ведро, голубка, поле, пахать, ходить, кассир, листок,
свечка, больной.



-Таких слов 8.
Не получилось? Обратись к помощи попугая Кеши.



-Поставь ударение в словах. Подчеркни слова с орфограммой.
Не получилось? Обратись к помощи Чипа.



-Подчеркни все буквы е,о,у,а,и. Какие из них безударные?

Рисунок 1. – Пример разноуровневого задания на орфографическую зоркость

Задание: Вставь пропущенную букву. Подбери проверочное слово.

Р_ка - _____ Гр_бы - _____

В_дро - _____ Св_ча - _____

Кр_вая - _____ Г_ра - _____



-Измени форму слова.
Не получилось? Обратись к помощи попугая Кеши.



-Поставь во множественное число. Найди букву, обозначающую ударный звук, такой же впиши на месте пропуска.

Рисунок 2. – Пример задания на проверку орфограмм

Задание: Найди ошибки

Пахать, хадить, цвнты, сидеть, число, волна, зеленый,
тровка, моряк, канфета.



-Таких слов 4.
Не получилось? Обратись к помощи попугая Кеши.



-В словах для справок даны проверочные слова. Сравни написания однокоренных слов.

Рисунок 3. – Пример задания на орфографический контроль

Рассмотрим вторую разновидность разноуровневого пространства.

Здесь представлены задания следующего уровня:

1 уровень – задания на применение алгоритма действия в стандартных условиях;

2 уровень – нестандартные задания на применение изученного способа;

3 уровень – задание, в котором необходимо установить закономерность и предложить новый способ. Задания первого уровня дети выполняют обязательно.

УЧИМСЯ ПИСАТЬ БЕЗУДАРНЫЙ ГЛАСНЫЙ В СЛОВАХ

!!!Выбери персонажа, задание которого ты сможешь выполнить!!!



Выдели корень слова. Поставь слово во множественное число так, чтобы ударение падало на безударную гласную. Вставь проверенную букву в проверяемое слово.

Пример: река - ре́ки

_кно - _____
Стр_ла - _____
Г_ра - _____
Гр_ва - _____
Ст_ча - _____

Гр_за - _____
З_мля - _____
Р_са - _____
Р_ка - _____
Св_ча - _____



Помоги нам разобраться с заданием. Напиши задание и выполни его. _____

Реки - _____
В_дро - _____
Кр_вая - _____

Гр_бы - _____
Св_ча - _____
Грачи - _____

Рисунок 4. – Пример заданий 1 и 2 уровня



Установи закономерность и выполни задание.

Закономерность:

В_дитель - человек, который _____ автомобиль
 Д_брота - человек, делающий _____ поступок
 Хе_инки - веточки _____
 Т_рцовый шарф - шарф расцветки как _____
 Гр_бной дождь - дождь мелкий как _____

Твоя оценка работы (раскрась кружок, оценивающий твоё действие)	Оценка правильности выполнения учителем
Я справился без помощи	
Я справился, но с помощником	
Я обязательно справлюсь с этим заданием	

Рисунок 5. – Пример задания 3 уровня и таблицы рефлексии

При работе с этими заданиями учитель сначала просит детей определиться, какие задания они будут выполнять задания: с помощниками или без. Мы понимаем, что это может быть неокончательное решение ученика и возможен переход. Выполнение задания носит самостоятельный характер.

В этой тетради представлена Scrum-доска, на которой расчерчены колонки: «выбираю: сам или с помощником»; «в работе»; «самопроверка»; «готово».

Для работы с Scrum-доской к тетради прилагается флажок на скрепке, выполняющий роль стикера. На каждом этапе работы флажок-стикер меняет свое расположение и устанавливается на то место, где находится работа учащегося или группы.

Выбираю		В работе	Самопроверка	Готово
сам	с помощником			

Рисунок 6. – Scrum-доска с флажком

Тетрадь разрабатывается нами как методический конструктор, включающий электронное приложение, в котором представлено несколько стартовых страниц со Scrum-доской и банком разноуровневых заданий, которые учитель может использовать для создания других страниц тетради.

Обобщая сказанное, отметим, что разрабатываемая нами Scrum-тетрадь поможет учителю реализовать личностно-ориентированный подход в аспекте индивидуализации и дифференциации деятельности детей, также она будет способствовать развитию их самостоятельности в организации образовательного процесса.

Список литературы

1. *Алексеев Н.А.* Личностно-ориентированное обучение в школе – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 332 с.
2. *Бондаревская Е.В.* Ценности личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1995. - №4.
3. *Крылова О.Н.* Проектирование индивидуального образовательного маршрута ученика. – СПб.: Каро, 2019. – 224 с.
4. *Рабинович П.Д.* Школа возможностей: проектное обучение / П.Д. Рабинович, И.С. Заведенский, И.С. Царьков, Е.С. Матвиюк // Образовательная политика. – 2018. - №1-2 (77-78). – С. 35-48.
5. *Суворова Г.Ф.* Как продуктивно использовать дифференцированное обучение // Народное образование. – 2015. - №5. – С. 164-171.

УНИВЕРСИТЕТСКИЕ ДИНАСТИИ В ФОКУСЕ СТУДЕНЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Пижонкова Олеся Дмитриевна

*студентка 3 курса факультета педагогики, психологии и социальных наук
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
г. Пенза*

Олшауска Диана Албертовна

*студентка 3 курса факультета педагогики, психологии и социальных наук
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
г. Пенза*

Наумова Нина Ильинична

*кандидат педагогических наук, доцент
факультета педагоги психологии и социальных наук
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
г. Пенза*

Аннотация. В статье обоснована значимость сбора информации о педагогических династиях.

Ключевые слова: педагог, университетская династия, профессиональная династия, популяризация, критерии династий.

Педагог – это человек, от порядочности, чести, убежденности которого зависит судьба других людей, вверенных ему. Идти в такую профессию можно только с сознанием того, какую ответственность берет на себя человек, сделавший этот выбор. И когда продолжателями дела своих родителей становятся их дети, можно быть уверенным, здесь нет случая, нет ошибки, а есть полная уверенность в своих силах и правильности выбранного пути.

Педагогические институты/университеты становятся стартовой площадкой профессионального развития для нескольких поколений одной семьи. Однако, со временем многие забывают, что являются частью педагогической династии, тем самым создается проблема малоизученности данной темы: отсутствие знаний в целом об университетских династиях, их функциях в воспитании подрастающего поколения,

структура, разновидности, обоснование методов изучения университетских династий, опыт накопления банка данных о них, система популяризации.

Для решения этих проблем студентами педагогического института имени В.Г. Белинского ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» был разработан проект «По следам студенческих поколений», который стал победителем в конкурсе «Ректорские гранты» 2022 года, организуемого в Пензенском государственном университете (ПГУ). В рамках данного проекта предполагается исследование успешных университетских династий педагогического института названного университета и создание о них цикла видеоматериалов для сохранения исторической памяти, популяризации педагогической профессии среди обучающихся и абитуриентов и усиления роли института семьи.

Чтобы достичь поставленной цели, нам предстоит решить ряд исследовательских и творческих задач:

- определить понятие «университетская династия»;
- охарактеризовать типы университетских династий;
- уточнить их социально-воспитательные функции;
- определить подходы к популяризации университетских династий;
- собрать информацию о представителях университетских династиях;
- выявить и популяризовать университетские династии педагогического института ПГУ;
- разработать сценарии для видеофильмов, знакомящих с достижениями членов университетских династий названного института.

Стартовой точкой проекта стало проведение исследования, которое помогло раскрыть сущности понятия «университетская династия» и его свойств.

В ходе начатого исследования нами были достигнуты следующие результаты. Анализируя литературу по этому вопросу, выяснилось, что это понятие косвенно отразилось в современной литературе, посредством рассмотрения династии и профессиональной династии.

В результате анализа работ О.Ю. Посуховой, А.В. Левочкиной, О.В. Ромаха и др. было выявлено, что профессиональная династия понимается как продолжение детьми профессионального дела своих родителей, опекунов или других близких родственников, т.е. освоение профессии и фактическая трудовая занятость по устоявшейся (традиционной) семейной специальности или профессии [1; 2].

Из этого можно сделать вывод, что значимыми критериями династии являются следующие показатели:

- 1) это представители одной семьи разных поколений;
- 2) дети продолжают дело своих родителей;
- 3) наличие особой атмосферы, в которой дети принимают решение пойти по стопам родителей.

Выделенные свойства профессиональной династии позволили конкретизировать их в отношении университетских династий. Под университетской династией в нашем исследовании мы будем понимать представителей одной семьи разных поколений, обучавшихся или обучающихся в одном и том же учебном заведении и успешно осуществляющих полученные профессиональные навыки в работе.

В ходе исследования было установлено, что тема династий рассматривается различных направлениях [3;4]. Исследуемые источники содержат критерии, определяющие место династии в обществе, определяют основы классификации династий. Таким образом выделяют различные типы династий исходя от основных дифференцирующих их критериев: например, по принадлежности к профессиональным группам (инженеры, врачи, педагоги), к отраслям экономики (промышленное

производство, медицина, образование), по количеству поколений в династии (двухпоколенная, трехпоколенная.), по социальному статусу (руководители, специалисты, рабочие). Названные дифференцирующие критерии являются актуальными, чтобы создать широкое представление об университетских династиях.

Интерес для нашего исследования представляют и вопросы, касающиеся определения общественной значимости профессиональных династий. В их число вопрос о том, как влияет профессиональная династия на формирование, развитие и воспроизводство человеческого капитала, с одной стороны, и становление образовательной стратегии – с другой. В работах указанных авторов указаны плюсы династии, выражающиеся в наличии межпоколенческих семейных ресурсов. Это позволяет обеспечить эффективную адаптацию и карьерную реализацию молодого поколения, в передаче профессиональных ценностей, в институциональном аспекте последовательности передачи профессии, что выражается в передаче социальных связей старших поколений и возможностях реализации младшего поколения на рынке труда.

Выше сказанное позволяет определить перспективы исследования университетских династий, в ходе которого предстоит ответить на ряд вопросов:

– Какие университетские династии родились в стенах педагогического института?

– Есть ли среди этих династий многопоколенные (то есть состоящие более чем из двух поколений)?

– Какие представители вузовской династии успешно реализуют профессиональную деятельность?

– Какие университетские династии пединститута продолжают обучающиеся в вузе студенты?

– Как имеющаяся университетская династия влияет на выбор вуза молодым поколением семьи?

Исследователи уделяют особое внимание на такие актуальные аспекты, как рассмотрение профессиональных биографий представителей профессиональных династий, а также выявления способов распространения вузовских династий.

Основным подходом к распространению является активное привлечение представителей университетских династий к самовыражению и самопопуляризации своих достижений.

Список литературы

1. *Валиахметов Р.М.* Профессиональная династия как ресурс человеческого капитала и образовательной стратегии населения / Р.М. Валиахметов, М.С. Туракаев // Вестник ВЭГУ. – 2019. - №2 (100). – С. 20-29.

2. *Левочкина А.В.* Сущность и специфика понятия «профессиональные династии» // <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-spetsifika-ponyatiya-professionalnye-dinastii>

3. *Посухова О.Ю.* Профессиональная династия как результат семейных стратегий: инерция или преемственность? // Власть. – 2013. - №12. – С. 100-103.

4. *Ромах О.В.* Династия как фактор развития культуры / О.В. Ромах, А.В. Левочкина // <https://cyberleninka.ru/article/n/dinastiya-kak-faktor-razvitiya-kultury/viewer> (дата обращения: 01.05.2022).

ИССЛЕДОВАНИЕ РОЛИ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ УБЕЖДЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Орлова Наталья Романовна

студентка 3 курса факультета социального управления
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»
г. Ярославль

Аннотация. В статье представлен анализ влияния дисфункциональных убеждений на проявление девиантного поведения. В данной статье обосновывается подход к профилактике девиантного поведения через коррекцию дисфункциональных отношений, описывается формирование когнитивного искажения в системе сознательного/бессознательного и поясняется эффективность работы с сознанием. Полученные автором результаты могут быть положены в основу формирования у молодых людей индивидуально-психологических факторов саморегуляции поведения.

Ключевые слова: профилактика девиантного поведения, сознательное, бессознательное, когнитивные искажения, дисфункциональные убеждения.

Актуальность выбранной для исследования темы обусловлена необходимостью поиска новых научно-методических решений для организации эффективной профилактики девиантного поведения в молодежной среде. Теоретический анализ данной проблемы и изучение реализуемых в системе образования программ профилактики показал дефицитарность применения в отечественной практике методов когнитивной психологии в то время, как в зарубежном опыте данное направление психопрофилактики является одним из ведущих. Поэтому наш научный интерес направлен в сторону изучения влияния дисфункциональных убеждений молодых людей на проявление у них девиантного поведения.

Сознание человека устроено так, чтобы затрачивать как можно меньше усилий на решение задач. Даниель Канеман – израильско-американский психолог, писал о двух системах в сфере сознания личности. Первая способна обрабатывать информацию не затрагивая вторую. Она отвечает за приобретение навыков и выполнение когнитивных операций кодирования и интерпретации стимулов, и способна обрабатывать ковариации гораздо выше и быстрее. Вторая система осознаваема и «ленива»: при обстоятельствах схожих с предыдущим опытом, она заимствует готовые решения у перовой системы. Эффективность поведения в данном случае определяется затратностью времени и энергии на обдумывание задачи, так как необходимо прилагать усилия на включение сознательного осмысления ситуации.

Рассматривая роль сознания в регуляции поведения в работах J.A. Bargh и R. Wyer, мы узнали, что оно не только не является существенным посредником между стимулами социальной среды и реакцией, но и контрпродуктивно – нарушает предсказуемые связи. Сознание создает ситуацию относительной неопределённости. Такое состояние обеспечивается необходимостью выбора и проверки его на соответствие реальности. Поэтому в когнитивной психологии считается, что осознанное восприятие действительности является результатом такой проверки и помогает индивиду в планомерной регуляции своего поведения. Вместе с тем, Л.А. Тухужева в своих публикациях отмечает, что даже под влиянием весьма незначительных факторов индивид может «выпасть» из состояния сознания [7, с. 44], что стимулирует его контрпродуктивность в поведенческой сфере.

В системе сознания личности сознательное и бессознательное являются диалектическим единением диаметральных граней субъектного сознания как единого целого. При этом у действий индивида есть свойство переходить из статуса осознаваемых, в статус автоматизмов, т.е. накапливаться в опыте. Также науке известно, что за генерацию субъектных значений отвечают алгоритмы обработки информации и эвристики, поэтому при сформированном алгоритме поведения, необходимо проанализировать, какие обстоятельства вызывают повторение поведения.

В исследованиях И.Ю. Тархановой и Т.В. Бугайчук доказано, что поведенческие проявления молодых людей во многом самоуправляются их устойчивой социальной позицией, основанной на убеждениях – обобщенных и абсолютизированных представлений человека о самом себе и об окружающем его мире. При этом поведенческая активность личности, основанная на асоциальных убеждениях, не соответствующая социальным ожиданиям и нормам, полностью игнорирующая интересы других людей, приобретает отчетливо выраженный характер [6, с. 82]. Поэтому в рамках данной темы представляется интересным анализ генезиса и становления убеждений личности, расходящихся с социальной нормативистикой, являющихся дисфункциональными по своей сути.

А. Бек говорил, искажение реальности приводят к проблемам. Дисфункциональные убеждения основаны на ошибочных предпосылках и допущениях промежуточных идеаций между событиями и реакциями и опираются на сознательные и бессознательные установки личности [8, с. 9]. Данный постулат приводит нас к выводу, что и в профилактике такого деструктивного проявления, как девиантное поведение, необходимо работать с дисфункциональными убеждениями.

Данный теоретический вывод породил исследовательскую гипотезу: девиантное поведение формируется на основе отклонений сознательных и бессознательных механизмов личности, поэтому при дисфункциональных убеждениях в системе сознания, увеличивается вероятность проявления девиантного поведения. Следовательно, эффективным подходом к профилактике девиантного поведения может быть психопрофилактический подход, основанный на работе с когнитивными искажениями личности в системе сознания.

Мы проводили эмпирическое исследование в два этапа.

Для выявления людей с склонностью к девиантному поведению мы провели методику СДП Э.В. Леуса, САФУ им. М.В. Ломоносова; А.Г. Соловьева, СГМУ, г. Архангельск [4, с. 175-179].

Методика предназначена для измерения для оценки степени выраженности дезадаптации с разными видами девиантного поведения. В зависимости от набранной по шкале суммы баллов оценивают степень выраженности конкретных видов девиантного поведения: отсутствие признаков социально-психологической дезадаптации, легкая степень социально-психологической дезадаптации, высокая степень социально-психологической дезадаптации. Способ позволяет получить максимально полную информацию о наличии разного рода поведенческих девиаций при проведении мониторинговых исследований.

На основе данной методики мы поделили респондентов на две группы: с проявлениями девиантного поведения и без данных проявлений.

Второй этап исследования проходил с помощью методики «Шкала дисфункциональных отношений (Dysfunctional Attitudes Scale – DAS) [8, с. 18]. С помощью которой измерили степень выраженности дисфункциональных отношений и сравнили у двух групп.

Выводы по группе с высоким уровнем склонности к девиантному поведению: каждое значение ряда отличается от среднего значения 73.25 в среднем на 10.545. Среднее значение примерно равно моде и медиане, что свидетельствует о распределении полученных значений близком к нормальному. Поскольку коэффициент вариации меньше 30%, то совокупность однородна. Полученным результатам можно доверять. Значения A_s и E_x мало отличаются от нуля. Поэтому можно предположить близость данной выборки к нормальному распределению.

Выводы по второй группе: каждое значение ряда отличается от среднего значения 95.394 в среднем на 9.988. Среднее значение примерно равно моде и медиане, что свидетельствует о распределении полученных значений близком к нормальному. Поскольку коэффициент вариации меньше 30%, то совокупность однородна, а следовательно, полученным результатам можно доверять. Значения A_s и E_x мало отличаются от нуля, поэтому можно предположить близость данной выборки к нормальному распределению.

Таблица 1

Сравнение полученных значений у групп с высоким и нормальным уровнем проявления девиантного поведения

Респонденты	Среднестатистическое значение	Среднестатистическое отклонение
1 группа	$\approx 73,25$	$\pm 10,545$
2 группа	$\approx 95,3939394$	$\pm 9,988$
Общее среднестатистическое значение по 1 и 2 группам	$\approx 88,1632653$	Разница между среднестатистическими баллами групп ≈ 22.1439394

Действительно, по данным исследования можно отследить связь: у людей не имеющих проявлений девиантного поведения степень выраженности дисфункциональных отношений меньше, чем у людей с выявленной склонностью к девиантному поведению. Что позволяет предположить, что профилактика девиантного поведения может осуществляться через работу с когнитивными искажениями личности в системе сознания.

На основе работ А. Бека нами выделены когнитивные искажения в сознании личности, на наш взгляд, требующие первоочередной проработки в целях профилактики девиантного поведения:

- 1) «чтение мыслей» – не имея достаточных оснований, человек «знает», о чём думают другие люди;
- 2) «предвиденье / параноя о будущем»;
- 3) катастрофизация чего-либо;
- 4) наклеивание ярлыков не только в отношении других, но и себя;
- 5) приуменьшение значения своих достижений, обесценивание усилий;
- 6) «негативный фильтр»;
- 7) глобальные обобщения на основе единичных случаев;
- 8) дихотомическое мышление – «всё или ничего»;
- 9) неадекватные сравнения;
- 10) ориентирование на прошлое, а не настоящие, концентрация на прошлых достижениях или неудачах;
- 11) постоянное размышление над возможными разрешениями ситуации, в которой ни один из вариантов вас не устраивает;
- 12) интерпретация окружающего мира только через эмоциональное мышление;
- 13) перекладывание всей ответственности на себя или другого человека;

- 14) чрезмерная персонализация чужих поступков по отношению к себе;
- 15) фокусирование на оценке;
- 16) опровержение любой возможности, противоречащей вашей мысли.

Данное исследование является основой для дальнейшей научной работы по изучению взаимосвязи конкретных дисфункциональных убеждений («персонализация», «поляризованное мышление», «долженствование» – я, окружающих и мира) и форм девиантного поведения (агрессивного, аутоагрессивного, социально обусловленного, зависимого и делинквентного), исследование эффективности профилактической деятельности с помощью проработки когнитивных искажений в зависимости дисфункциональных отношений.

Список литературы

1. Буланова И.С. Проблема неосознаваемого в когнитивной регуляции социального поведения // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. - №2. – С. 36.
2. Изенева А.Г. Когнитивные искажения // Наука в современном обществе: закономерности и тенденции развития: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – Саратов: ООО «Агентство международных исследований», 2018. – С. 138-141.
3. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро. – М.: АСТ, 2014. – 653 с.
4. Леус Э.В. Особенности распространенности девиантного поведения у подростков городской и сельской среды / Э.В. Леус, П.И. Сидоров, А.Г. Соловьев // Известия Южного федерального университета. – 2009. - №3. – С. 175-179.
5. Социально-педагогические технологии работы с подростками девиантного поведения: учебное пособие для студентов вузов и СПО / И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, Т.В. Зеленкова, М.Б. Земш, Т.М. Гулевич, Е.В. Литошенко, А.А. Лосева, Е.А. Петрова, Н.А. Филина, Х.Г. Юсупова; под общей ред. И.А. Ахметшиной. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2022. – 197 с.
6. Тарханова И.Ю. Изучение социально-психологической активности современной молодежи (на примере Ярославской области) / И. Ю. Тарханова, Т. В. Бугайчук // Youth World Politic. – 2013. - №1. – С. 81-85.
7. Тухужева Л.А. Бессознательное и сознательное в человеке // Вопросы науки и образования. – 2021. - №1 (126). – С. 44-46.
8. Beck A.T. Development and Validation of the Dysfunctional Attitude Scale. Vortrag bei der AERAss / A.T. Beck, A.N. Weissman. – Toronto, 1978. – 25 p.
9. Filina N.A. The Features of Socio-communicative and Environmental Competence of Youth / N.A. Filina, I.A. Akhmetshina, D.V. Soldatov, R.G. Izmaylova // E3S Web of Conferences. Ural Environmental Science Forum «Sustainable Development of Industrial Region», UESF. – 2021. – P. 07022.
10. Robert S. The Automaticity of Everyday Life / S. Robert, Jr. Wyer // Lawrence Erlbaum Associates Mahawah, NJ. – 1997. – 272 p.

ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВЗРОСЛЫХ ЗАНИМАЮЩИХСЯ БЕГОМ

Орлова Светлана Евгеньевна

*студентка 2 курса магистратуры психолого-педагогического факультета
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого»
г. Великий Новгород*

Углова Тамара Валентиновна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого»
г. Великий Новгород*

Аннотация. В статье описываются современные исследования о взаимосвязи занятий бегом на психологическое здоровье, промежуточные итоги научно-исследовательской работы о особенностях субъективного психологического благополучия взрослых, занимающихся бегом. Главной задачей данной работы является научное обоснование мнения, что «бег делает людей счастливее».

Ключевые слова: субъективное психологическое благополучие, психологическое здоровье, счастье, любительский спорт, бег.

В настоящее время занятия любительским бегом приобретают всю большую популярность в мире. Мотивация людей, занимающихся любительским бегом, описанная в работах IAAF, результаты которой были представлены в Китае в июне 2019 года включает в себя психологические факторы такие как:

- поддержать и повысить самооценку;
- обрести смысл жизни;
- справиться с негативными переживаниями,

А также социальные факторы:

- почувствовать принадлежность к группе;
- получить признание и одобрение.

После того как японский писатель Харуки Мураками опубликовал свою книгу «О чем я говорю, когда говорю о беге» и описал свои занятия как то, что способствовало его психологическому благополучию любителей попробовать «стать счастливее» через бег стало намного больше. Многие любители бега так же отмечают, что они чувствуют себя лучше психологически, чем до того, как стали заниматься бегом.

На современном этапе марафонцами и просто любителями бега пишутся книги об опыте пробежек и их влияние на состояние человека, о «Эндорфинах счастья» при беге. Но именно научного исследования психологического благополучия не проводились.

Отсюда возникает противоречие: действительно ли бег влияет на психологическое благополучие и если влияет, то насколько? На данный момент мы можем судить об этом лишь по опыту успешных непрофессиональных бегунов, научно влияние занятий бегом у людей на психологическое благополучие не доказано. Необходима научная аргументация психологических процессов для использования критериев субъективного психологического благополучия с указанием их особенностей для людей, занимающихся бегом, а также обоснование необходимости использования выделенных критериев на практике и доказательства их результативности.

В связи с этим появилась необходимость в исследовании, которое может подтвердить и опровергнуть насколько влияют занятия бегом на самооценку, обретение смысла жизни, помогают справиться с негативными переживаниями, а также влияют на социальную жизнь любителей бега, то есть психологическое благополучие.

Под «психологическим благополучием», в отличие от психического здоровья, подразумевается субъективное самоощущение целостности и осмысленности индивидом своего бытия (Н.М. Брандбурн). На волне нарастающей популярности бега проводилось множество исследований физиологии, мотивации, влияния занятиями бегом на память (К. Постал) и снятие тревожности (Э. Бернштайн, Р. Шок-Нелли, А. Щукин).

Психологическое благополучие является одним из важнейших условий успешной, стабильной жизни человека, которое является ключевым фактором удовлетворенности жизнью. Низкий уровень психологического благополучия влияет на уровень тревожности, стрессов и депрессий, поэтому эта проблема с каждым годом привлекает все большее внимание зарубежных и отечественных психологов.

Ученые Дэвид Райчлен и Джин Александр в своем исследовании обнаружили, что бегуны (возраст 18-25 лет) имеют лучшие функциональные связи между отдельными областями мозга, включая лобную кору, чем люди аналогичного возраста, которые не занимались спортом в течение последнего года. Это в свою очередь влияет на когнитивные способности человека, такие как принятие решений, планирование и способность переключать внимание между задачами.

Всемирная организация здравоохранения рекомендует взрослым людям в возрасте от 18 до 64 лет уделять физической активности умеренной интенсивности не менее 150 минут в неделю или физической активности высокой интенсивности не менее 75 минут в неделю. Ученые провели анализ 49 исследований, проводившихся в течение семи с половиной лет с участием 266 000 человек, и пришли к выводу, что у людей, занимающихся физическими упражнениями на уровне, рекомендованном ВОЗ, на 31% меньше вероятности возникновения депрессии.

Соавтор работы доктор Брендон Стаббс (Brendon Stubbs), физиотерапевт из Института психиатрии, психологии и нейронауки (Institute of Psychiatry, Psychology & Neuroscience) Королевского колледжа рассказывает:

«Мы обнаружили, что более высокие уровни физической активности помогают предотвратить развитие депрессии у детей в будущем, а также у взрослых и пожилых людей. Причем это касается всех континентов с учетом других важных факторов, таких как индекс массы тела, курение и физические состояния здоровья». Основной посыл авторов исследования заключается в том, что снизить шансы развития депрессии можно при помощи физической активности. Чем больше вы занимаетесь физическими упражнениями, тем выше вероятность избежать развития депрессии. В Великобритании, например, 2,14 миллиона человек страдают от депрессии, при этом из-за депрессии, тревоги и стресса теряется 91 миллион рабочих дней, а британская экономика теряет около 26 миллиардов фунтов в год из-за снижения производительности труда, больничных или смены персонала.

Соавтор исследования доктор Джозеф Фирт (Joseph Firth) утверждает, что исследование предоставило убедительные доказательства в пользу привлечения людей к регулярной физической активности в школах, на рабочем месте, в ходе развлекательных программ, что поможет снизить риск депрессии на протяжении всей жизни.

Профессор Фелипе Баррето Шуч (Felipe Barreto Schuch), ведущий автор исследования из университета Ла Салле (Universidade La Salle) утверждает, что это первый глобальный метаанализ, показавший, что физическая активность полезна для защиты населения от депрессии. «Доказательства очевидны - у более активных людей

меньше риск развития депрессии. Мы рассмотрели разные возрастные группы на разных континентах и результаты предельно ясны. Вне зависимости от возраста и места жительства, физическая активность может снизить риск возникновения депрессии в будущем», утверждает доктор Шуч.

Не смотря на эти исследования, до сих пор недостаточно изучен психологический характер различных видов активности личности, направленный на обеспечение психологического благополучия. В современном обществе растет число людей, которые характеризуются низким уровнем психологического благополучия, что приводит к снижению удовлетворенности настоящим, к росту страха и тревог, отсутствию уверенности в будущем, снижению устойчивости к неблагоприятным воздействиям.

Практическая значимость проводимого исследования заключается в создании теоретической базы для оценки субъективного психологического благополучия людей, занимающихся бегом, которая может позволить создать эффективную основу для выстраивания практических рекомендаций для работы с исследуемыми категориями людей, а также возможность дальнейшего использования результатов исследования для определения влияния субъективного психологического благополучия.

Для проведения исследования используется методика Рифф в виде опросника на 84 вопроса, состоящих из 6 шкал и интегральный показатель. Каждая из шкал содержит 14 пунктов. Опросник предоставляется в русскоязычной версии Н.Н. Лепешинского.

Характеристика выбранных людей:

Для исследования использовалось кластерное формирование выборки. Сформировано две кластерные группы:

1. Люди, занимающиеся бегом

2. Люди, не занимающиеся бегом с индивидуальным отбором по парам в зависимости от пола, возраста, семейного положения, рода занятий и уровня образования.

Возраст участников от 18 до 40 лет.

Отметим, что в исследовании принимают участие испытуемые, не отмечающие у себя наличия каких-либо серьезных заболеваний, что могло бы повлиять на результаты. Выбор возрастного диапазона обусловлен предположением, согласно которому данный период является наиболее значимым для раскрытия потенциала личности.

Проводится статистический сравнительный анализ результатов исследования с применением методов непараметрической статистики (критерий Манна-Уитни) и выявлены значимые различия между испытуемыми с разным уровнем психологического благополучия.

Предварительные результаты первой выборки (40 человек) свидетельствуют о том, что у людей, совершающих хотя бы одну пробежку в неделю уровень субъективного психологического благополучия выше, чем у людей, которые не бегают (374,87 балла – бегающая группа, 347,53 – не бегающая группа), имеют более позитивное отношение к людям (59,91 баллов бегающая группа, 53 не бегающая группа).

Однако такие показатели как личный рост (65,2 баллов бегающая группа, 62,35 не бегающая группа), более независимы (60,78 баллов бегающая группа, 53,5 не бегающая группа), умеют управлять своей жизнью (60,33 баллов бегающая группа, 56,82 не бегающая группа), и цели в жизни (64,16 баллов бегающая группа, 61,94 не бегающая группа), незначительно различимы для людей, занимающихся бегом и им не занимающихся.

Так же отмечено, что влияние частоты пробежек (на группах бегающих 1 раз в неделю, 2-3 раза в неделю и более 3 раз в неделю) не влияет на уровень субъективного психологического благополучия.

Исходя из анализа результатов проводимого исследования можно сказать, что показатели субъективного психологического благополучия у людей, занимающихся бегом выше, чем у людей, не занимающихся бегом.

Список литературы

1. Батури́н Н.А. Теоретическая модель личностного благополучия / Н.А. Батури́н, С.А. Башкато́в, Н.А. Гафарова // Вестник ЮУрГУ. Серия Психология. – 2013. - №4. – С. 4-14.
2. Бессонова Ю.В. О структуре психологического благополучия// Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сборник статей / сост. Ю.В. Братчикова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 30-36.
3. Воронина А.В. Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыта структурно-уровневого анализа // СПЖ. – 2005. - №21. – С. 141-147.
4. Герасимчук Д. Возрастные различия в мотивации бегунов-любителей, марафонцев и ультрамарафонцев [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738807> (дата обращения 01.05.2022).
5. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 268 с.
6. Карапетян Л.В. Теоретические подходы к пониманию субъективного благополучия// Известия Уральского государственного университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2014. - №1 (123). – С.171-182.
7. Кужильная А.В. О подходах к изучению субъективного психологического благополучия в зарубежных исследованиях // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. - №1 (60). – С. 83-86.
8. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика / ред. В.Ю. Большаков. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 476-510.
9. Новак Н.Г. Основные подходы к определению психологического благополучия личности в современной психологии // Психологический журнал. – 2008. - №2 (18). – С. 21-25.
10. Пучкова Г.Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: дисс. ... канд. психол. наук. – Хабаровск., 2003. – 163 с.

ПРОЕКТНОЕ МЫШЛЕНИЕ В ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ

Паклин Антон Эдуардович

студент 3 курса

*ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Аннотация. В статье идет речь о проектном мышлении, которое популяризируется в связи с быстрым развитием инновационных технологий. На данный момент проектирование является одним из ключевых и важнейших видов деятельности во многих организациях и на перспективу будет развиваться и становиться еще более популярным. В статье рассмотрены теоретико-методологические основания данного

явления, показать значение проектирования, акцентируя основную часть нашего внимания в первую очередь на главных составляющих проектного мышления.

Ключевые слова: проект, мышление, проектное мышление, технология, человек.

Целью исследования является поднятие важности проектного мышления в эпоху развития инновационных технологий и массовой цифровизации общества [4;6].

Основные задачи исследования:

- выявить цель проектного мышления;
- выделить основные этапы проектного мышления;
- рассмотреть проектное мышление с точки зрения культурного мышления;
- выяснить значимость влияния внешних факторов на субъекте проектной деятельности
- определить воздействие проектного мышления на мировоззрение человека.

Проектное мышление набирает популярность и является крайне актуальным на данный момент. В статье мы рассмотрели основные понятия и выделили значение проектного мышления для становления современной культуры.

Актуальность исследования заключается в объяснении введенного ранее понятия проектного мышления, постарались провести оценку проектного мышления в качестве метода организации основных жизненных процессов в современном обществе, послуживших основным мотивом для возникновения такого понятия, как проектное мышление.

В наше время, в эпоху постиндустриализма появились абсолютно другие определяющие облик нашего мира. В связи с появлением новых потребностей возникла абсолютно новая духовная база, которая в корне разрушила традиционные культурные обычаи. Глобальное, массовое развитие нашего общества повлекло за собой стирание границ, особенно это проявляется в развитии информатизации и компьютеризации, появляется все больше безопасных видов транспорта, наша техника усовершенствуется с каждым годом, не стоит на месте и развитие денежных единиц, сейчас все чаще мы пользуемся интернет-банкингом, а также такими универсальными средствами, как криптовалюта. Мы не ограничены в получении образования, в современном мире мы также получили правовую защищенность и некоторые социальные гарантии, получили равенство перед законом – вот основные важнейшие последствия развития постиндустриального общества. Однако не стоит ударяться в утопию в процессе описания современного мира, мы также получили достаточное количество негативных последствий, которые оказывают значительное влияние на нашу жизнь.

Самыми влиятельными негативными последствиями для нашего общества можно считать следующие изменения: расслоение людей по материальному признаку, в нашем обществе основная часть денежных средств находится во владении определенного круга людей, которых можно именовать олигархами, в связи с чем большинство людей причисляются к классу бедных. Церковь перестала играть ключевую роль в жизни людей, также значительные изменения претерпели моральные общественные ценности, основные социальные роли и функции человека стали отходить на второй план. Современному индивиду приходится постоянно проходить через процесс внутренних изменений, менять свое мировоззрение и осваивать новые социально-культурные ориентиры [1; 5].

Проектное мышление свойственно людям с самого их зарождения, однако посредством преобразования нашего мира, в связи с глобальными изменениями во всех сферах нашей жизни проектное мышление обретает новый смысл, чем более развито наше общество, чем более оно склонно к современным информационным технологиям, тем большее значение уделяется такому виду мышления как проектное.

Основой проектного подхода к мышлению стал свой способ построения, в наше время технологии построения образования в вузах стали все чаще ориентироваться на построение проектного мышления у будущих выпускников, именно такой метод мышления делает их настоящими профессионалами в инновационной среде. Проектным мышлением принято считать организацию основных методов воздействия, которые нацеливаются на прогрессирование из научного знания в полноценный проект, который в дальнейшем становится продуктом. Тип данного продукта определяется в зависимости от профессиональной области специалиста. Проектное мышление является важнейшим критерием обозначения компетентности профессионала, также проектное мышление определяет его готовность выполнять ту или иную деятельность в его профессиональной сфере.

Будущий профессионал посредством проектного мышления считается квинтэссенцией опыта его работы. В наше время в высшей школе процесс получения знаний основывается именно на проектном мышлении, которое реализуется через компетентную форму образования. Учебно-научное проектирование принято считать основным путем получения окончательного знания, которое в полной мере может выступать в качестве способа получения знания как основы становления основных современных задач.

Проектирование – это не только лишь способ развития осмысленного взаимоотношения преподавателя к формированию собственной профессиональной деятельности, но и метод создания педагогом самого себя в личностном плане. К тому же освоение проектной культурой дает ее субъектам возможность значительно снизить риски, образующиеся в системе образования из-за всевозможных факторов: смены парадигмы образования, некомпетентной организации нововведений, нехватки ресурсов, утраты смысла просветительной деятельности, выгорания педагогических кадров и множества других.

Основная масса нынешних авторов полагают, что начальной базой проектного мышления является книга Герберта Саймона «Науки об искусственном». В данной книге автор выделил несколько методов, которыми можно руководствоваться на личной практике. Первым методом он выделял метод анализа, посредством которого мы можем разрешить сложный для нас вопрос спустя определенное время, проведенное над размышлением о поставленной проблеме [2; 3].

Далее было предложено решать поставленный вопрос посредством принятия каких-либо решений. Данный подход заключается в рациональном подборе на большом количестве возможных вариантов. Следующим методом являлось проектирование. По мнению Саймона человек не является полноценно разумным существом, он считает, что люди достаточно ограничены в рациональном плане и большинство наших вопросов считаются успешно решенными после получения статуса «удовлетворительно». Саймон считает проектирование основным методом для того, чтобы результат был наиболее положительным, и именно благодаря проектированию решение вопросов может стать максимально продуктивным, при этом качество будет наиболее приемлемым.

Если посмотреть глобально, то проектировщиком можно считать любого человека, который обладает способностью анализировать и принимать решения в своем виде деятельности. То есть метод проектирования вытекает из первых двух методов – метода анализа и принятия решений [1; 7].

В самом широком смысле проектировщик – это специалист, обладающий навыками анализа конкретного вида деятельности, способный наблюдать и формулировать проблемы в своей работе, мышлении, коммуникациях, обнаруживать культуросообразные способы их решения, который сможет организовать команду с целью поиска и осуществлении идей, адаптировать обнаруженную мысль к данным

условиям и провести исследование преобразований (приобретенного продукта), дать оценку их результативности. Помимо этого, систематическое обращение к проектированию формирует прогностические способности – предугадать проблемы, препятствия и предсказывать итоги и результаты осуществления тех или иных планов.

Проектирование, являясь по сути деятельностью комплексной, системной и многообразно организованной, обладает многоуровневым видом. Уровень обуславливается степенью освоения субъектами следующих частей:

- операционально-технологического (осваивание схемы предназначенной работы: «проблема – идея – организация – реализация»);

- мыслительного (освоение коллективной мыслительной деятельности по схеме «замысел – реализация – рефлексия»);

- мировоззренческого (освоение процедуры самоидентификации – ценностного самоопределения в социально-культурном проекте) [2; 3].

Каждому уровню соответствует свой подход к проектированию: социотехнический, социокультурный, гуманитарный.

Социотехнический подход отображает наименьший уровень субъектности его субъектов, так как постановка проблемы и концепция ее решения находятся за пределами их компетенции. Проблема в данном подходе обозначает неосуществимость достижения итогов работы привычными средствами. Таким образом, появляется потребность их изменять. Субъектность здесь вероятна только в степени выбора средств. В контексте образовательной деятельности социотехнический проект – коллективное осуществление преподавателем и обучающимися определенной, добавочной к учебной, работы.

Социально-культурное проектирование уже в собственном наименовании связывает 2 основных принципа: культуросообразность и коммуникативность (соорганизацию, диалогичность). Характерная черта подобного проекта – наличие культурного прототипа и умение участников при описании проекта сопоставить собственную деятельность (цели, ресурсы и итоги) с нормами, то есть рефлексивность. Проблема в данном подходе – недостаток культурной нормы организации деятельности в наблюдаемой практике или конфликт в сознании проектировщика разных норм.

Гуманитарный проект – это проект, при исполнении которого участники стараются отыскать и реализовать свою основную ценность, то есть предназначение. На этом уровне нужна соорганизация разных позиций (преподавателей, учащихся, родителей и пр.) в коллективный субъект проектирования. Проблема при этом раскладе носит двойственный характер: для коллективного субъекта – потребность внедрить или поддержать определенную ценность, которая является причиной выбранного социально-культурного проекта; для участника – разногласие между желанием воплотить в жизнь определенную совершенную ценность и имеющейся в этот момент личностно-деятельностной позицией его равно как субъекта проектирования, осмысленная потребность ее изменять. Для учащегося в этом проекте есть вероятность понять и приступить осуществлять собственное «Я» в социальнокультурном контексте.

Проектная культура никак не может быть освоена без обучения, которое осуществляется носителями данной культуры. В совершенстве это совместная инновационная деятельность, нацеленная на разрешение задачи формирования преподавательской практики, проектирование новой преподавательской действительности, основанной на существующем опыте участников. Прежде чем стараться организовывать проектную или исследовательскую деятельность в рамках своего учреждения, проектной команде педагогов рационально определиться с традициями также методологиями, имеющимися в данной сфере.

В наше время проектное мышление вполне можно называть абсолютно новым типом сознания и принятия мира, именно посредством проектного мышления мы можем конструировать «идеальное» будущее, удовлетворять свои материальные потребности максимально продуктивным способом. В проектном мышлении все мыслительные процессы направлены на достижение.

Духовная составляющая в проектном мышлении не имеет места быть. В рамках проектного мышления субъект создает свою собственную материальную цель, и вся его дальнейшая деятельность направлена на достижение данной цели. После прохождения этапа постановки цели, субъект начинает проектирование его дальнейшей деятельности. На этом этапе субъект старается подобрать наиболее благоприятные методы для достижения изначальной цели, старается составить свою деятельность с максимальной продуктивностью.

Во время анализа возможности реализации проекта в реальную жизнь субъект приступает к ключевой мыслительной деятельности, а именно занимается измерением необходимых ресурсов, как временных, так и духовных и материальных, необходимо иметь достаточный опыт и достаточные знания для реализации проекта.

После того как субъект закончит с анализом своих возможностей, начинается следующий этап. Субъект подбирает нужную последовательность действия, составляет алгоритм, по которому будет достигать свою цель и реализовывать проект. После чего наступает следующая фаза, теперь необходимо воплощать разработанный проект в реальность, этот этап считается самым сложным, именно во время этого этапа тратятся основные ресурсы и в случае неграмотно продуманного плана действий возможны проблемы с воплощением задуманного, в данном случае realizator проекта получает значительный стресс.

Подводя итоги, проектное мышление уже плотно ворвалось в нашу жизнь и является самым продуктивным методом мышления. Феномен появления проектного мышления положительно сказался на нашей жизни, он помогает осмыслить личностные способности и цели, реализовать задуманное в жизнь максимально удобным для индивида способом.

Список литературы

1. *Гладкова М.Н.* Технология проектного обучения в профессиональном образовании / М.Н. Гладкова, О.И. Ваганова, Ж.В. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - №58-3. – С. 80-83.
2. *Малышева Н.В.* Проектный метод обучения и проектное мышление педагога: поиск новых подходов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. - №1 (33) – С. 8.
3. *Рыбалкина П.В.* Проектное мышление как новый культурный феномен // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. – 2017. - №3 – С. 4.
4. *Филатова О.Н.* Профессиональное образование в современном информационном обществе / О.Н. Филатова, А.В. Гуцин, Н.А. Шобонов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - №61 (2). – С. 200-202.
5. *Фирсов М.В.* Опережающие обучение навыкам будущего (Future Skills) посредством разработки компьютерных тренажеров и цифровых ассистентов с искусственным интеллектом / М.В. Фирсов, О.Н. Филатова, А.В. Гуцин // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2020. - №3 (52). – С. 11-17.
6. *Markova S.M.* Forecasting the development of professional education / S.M. Markova, S.A. Tsyplakova, E.P. Sedykx, A.V. Khizhnaya, O.N. Filatova // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Т. 91. – С. 452-459.

7. *Petrov Y.N. Change of the Level of Working Capacity of a Student in the System of Professional Education Under Mental Load / Y.N. Petrov, A.Y. Petrov, N.S. Petrova, N.V. Syrova, O.N. Filatova // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Т. 129. – С. 925-932.*

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Панкова Алина Олеговна

*студентка 4 курса психолого-педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Тимохина Татьяна Васильевна

*доктор педагогических наук, профессор кафедры теории
и методики начального и дошкольного образования
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Аннотация. В статье представлена характеристика эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи, а также характеристика детей с общим недоразвитием речи. Данное направление должно быть одним из главных направлений дошкольного образования, так как эмоциональная лексика способствует нравственному и эстетическому развитию, помогает выразить свои эмоции, чувства, характеризовать те или иные явления, отношение к людям и окружающему миру в целом.

Ключевые слова: эмоциональная лексика, общее недоразвитие речи, дети старшего дошкольного возраста, словарь, логопедия.

Общее недоразвитие речи (ОНР), с точки зрения речевой патологии, является одним из самых распространенных нарушений. Профессор Р.Е. Левина [1], изучая отклонения речевого развития у детей с нормальным слухом и нормальным интеллектом, в первый раз выделила и описала категорию детей с проявлениями системной несформированности всех языковых структур, таких как фонетика, грамматика, лексика, обозначающие термином «общее недоразвитие речи».

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимают такую форму речевой аномалии, при которой идет нарушение формирования всех компонентов речевой системы, которые относятся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи. Для таких детей свойственно недифференцированное произношение звуков и замена на более простые звуки по артикуляции, а также отмечается нестойкость замен (в различных словах звук может произноситься по-разному), сочетание правильного и нарушенного произношения. Многосложная структура слов очень часто упрощается, сокращается, а также имеются пропуски слогов.

В относительно развернутой речи обнаруживается неточность употребления слов и словосочетаний по смыслу, нарушение лексической системности, затруднения в словообразовании и словоизменении. В активном словаре наиболее преобладают глаголы и существительные. Дети с трудом используют абстрактную и обобщающую

лексику, не понимают и не употребляют слова с переносным смыслом, а также не используют в речи синонимы и антонимы.

Как отмечает в своих исследованиях А.В. Ястребова [2], дошкольники с общим недоразвитием речи страдают очень пониженной способностью анализировать различные явления языка. Они не умеют подмечать и вычленять морфологические, звуковые и синтаксические элементы речи и сознательно использовать их в собственной речи. Именно поэтому у детей с общим недоразвитием речи снижена способность, как к восприятию различий в физических характеристиках элементов языка, так и к различию значений, заключенных в лексико-грамматических единицах языка, что ограничивает их комбинаторные возможности и способности, которые необходимы для творческого пользования конструктивных элементов языка в процессе построения своей речи. У дошкольников с общим недоразвитием речи нарушения формирования лексики проявляются в ограниченности словарного запаса, в расхождении объема активного и пассивного словарей, очень неточном употреблении слов, а также многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей и в трудностях актуализации словаря.

В общем у дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается более позднее появление речи по сравнению с нормой, часто после 3-4 лет, у детей с общим недоразвитием речи резко ограничен словарный запас; в их речи присутствуют устойчивые ярко аграмматизмы в виде смешанных падежных форм, слова в предложениях у них обычно не согласованы, наблюдаются пропуски предлогов и другие грамматические ошибки. Для дошкольников с ОНР в целом характерен бедный словарный запас.

Также для общего недоразвития речи характерны дефекты звукопроизношения, обычно у дошкольников с ОНР нарушена ритмико-слоговая структура слова; они испытывают затруднение при построении как простых, так и сложных предложений. Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р.Е. Левиной [1] и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР в 50-60-х годах XX века.

Подход, разрабатываемый в данном направлении, является психолого - педагогическим, в нем решались вопросы педагогической классификации нарушений речевого развития, отвечающие прежде всего целям фронтального коррекционного обучения детей с различной природой и структурой дефекта.

Одновременно с этим разрабатывался и клинико-педагогический подход, в рамках которого речевые нарушения рассматривались в зависимости от проявления клинической симптоматики и структуры нарушения.

Исследования автора Ю.Ф. Гаркуша показали, что для детей с ОНР характерны проблемы в сфере общения, что связано не только с речевым нарушением, но и также с тем, что у них недостаточно сформирована мотивационно-потребностная сфера, наблюдаются когнитивные нарушения [3]. В связи с этим основной формой общения детей старшего дошкольного возраста с речевым недоразвитием является ситуативно - деловая, что более характерно для детей младшего возраста. Проблемы в общении в свою очередь могут привести к проблемам в обучении и развитии дошкольников с недоразвитием речи. Таким образом, общее недоразвитие речи является комплексом речевых нарушений, происходящих в результате ряда причин, негативно воздействующих на речевые центры в раннем возрасте, при этом проявления общего недоразвития речи могут сильно варьировать от случая к случаю. При этом для всех детей с общим недоразвитием речи характерны типичные проявления, которые указывают на наличие системного нарушения речевой деятельности ребенка.

Р.Е. Левина в рамках своего психолого-педагогического подхода выделила три уровня недоразвития речи:

1 уровень. Для детей на данном уровне недоразвития речи характерна крайняя ограниченность средств общения. В активном словарном запасе таких детей обычно небольшое количество нечетко произносимых обиходных слов. Дети с первым уровнем речевого недоразвития более охотно используют для общения указательный жест и мимику. Название действий они обычно заменяют названиями тех предметов, которые необходимы для этих действий. Дети с первым уровнем недоразвития не используют в своей речи окончания и приставки, они не могут отличить форму единственного числа существительных от множественного, также испытывают трудности при определении мужского и женского рода существительных. Пассивный словарный запас детей с первым уровнем речевого недоразвития всегда гораздо шире активного.

2 уровень. Для детей со вторым уровнем характерна большая речевая активность по сравнению с первым уровнем. Они уже способны дифференцированно обозначать названия предметов, действий, а также некоторые признаки предметов. Дети со вторым уровнем недоразвития используют в своей речи местоимения и простые предлоги. При этом словарный запас таких детей существенно отстает от возрастной нормы, у них наблюдаются грубые ошибки в употреблении сложных грамматических конструкций. Связная речь детей со вторым уровнем недоразвития представлена простым нераспространенным предложением в два-три слова. В фонематической стороне речи наблюдаются многочисленные нарушения звукопроизношения в виде искажений, замен и смешения звуков.

3 уровень. Для детей с третьим уровнем недоразвития речи уже характерна развернутая фразовая речь, при этом она содержит элементы лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Также для таких детей характерно недифференцированное произношение сложных звуков [1].

Кроме того, у них наблюдается перестановка звуков и отдельных слогов в слове. Активный словарный запас таких детей в основном содержит существительные и глаголы. Для детей с третьим уровнем недоразвития характерны трудности в словообразовании и словоизменении. У них часто наблюдаются ошибки в употреблении сложных предлогов, хотя простые предлоги они употребляют без ошибок. Дети с третьим уровнем недоразвития хорошо понимают обращенную к ним речь, что говорит о том, что пассивный словарный запас у них приближен к норме. При этом могут возникать проблемы в случае необходимости понимания изменения значения слов, которое выражается приставками и суффиксами.

На данный момент связная речь детей с третьим уровнем недоразвития весьма хорошо изучена. Так, Т.Ю. Щербакова указывает на то, что для третьего уровня речевого недоразвития характерно присутствие развернутой фразовой речи без грубых лексико-грамматических и фонетико-фонематических отклонений [4]. Она отмечает, что словарный запас детей с третьим уровнем недоразвития расширяется за счет всех частей речи. По сравнению со вторым уровнем, у детей более совершенное понимание обращенной речи, они лучше владеют навыками словообразования и словоизменения. Также у детей улучшается произносительная сторона речи, они уже могут без ошибок произносить слова со сложной слоговой структурой (пятыслоговая сложность).

В дальнейшем Т.Б. Филичева выделила дополнительный четвертый уровень речевого недоразвития, который характеризуется остаточными явлениями недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов речи [5].

Общее недоразвитие речи может проявляться в различной степени, от почти полного отсутствия речи до незначительных нарушений звукопроизношения и грамматического строя речи. Для общего недоразвития речи характерно поражение всех

сторон речевого развития – звукопроизношения, фонематического восприятия, словарного запаса, грамматического строя речи и заканчивая связной речью. Без специальной коррекционной работы данные нарушения самостоятельно не проходят и оказывают влияние на дальнейшее речевое развитие.

Овладение речью с позиций социально-коммуникативного развития дошкольников представляет собой достаточно длительный и многоступенчатый процесс развития языковой способности, основывающийся на результате переработки и упорядочения речевого опыта детей. На протяжении речевого развития ребенка можно наблюдать последовательность сменяющих друг друга временных языковых систем, каждая из которых соответствует уровню когнитивного развития ребенка и обеспечивает реализацию его коммуникативных потребностей. Совокупность этих временных языковых систем представляет собой онтогенез речевого развития. Установление этапов и закономерной этого онтогенеза является важной задачей лингвистики детской речи, так как для определения соответствия нормам развития ребенка необходимо иметь речевые нормы для каждого отдельного возраста, знать время появления и развития тех или иных составляющих речевого развития.

В аспекте социально-коммуникативного развития речи дошкольника под термином «онтогенез речи» принято обозначать весь период формирования речи, от первых его речевых актов до того совершенного состояния, при котором родной язык становится полноценным орудием общения и мышления. Обычно к этому периоду относится все детство, а также подростковый период ребенка, когда речь уже сформирована, но происходит накопление словарного запаса.

Все авторы едины в мнении о том, что движущей силой речевого развития является потребность ребенка в общении. Высшей формой речемыслительной деятельности является связная речь.

По замечанию Ф.А. Сохина, связная речь представляет собой не простую совокупность предложений, связанных между собой по смыслу, в ней выражаются все знания о родном языке – его звукового оформления, грамматических правил и стилистики, богатство связной речи во многом зависит и от уровня словарного запаса [6]. По сути, связная речь является вершиной речевого развития, поэтому ее можно использовать как своеобразный маркер, который показывает степень овладения ребенком родного языка. Другие авторы также отмечают важность развития связной речи, и не только для речевого развития ребенка, они показывают роль развития связной речи в других сторонах развития ребенка.

Кроме того, хорошо развитая связная речь расширяет кругозор ребенка, так как процесс для изучения окружающего мира недостаточно собственного опыта, необходимо обмениваться знаниями с другими людьми, а без правильного выражения собственных мыслей этого не получится.

Список литературы

1. *Гаркуша Ю.Ф.* Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи. – М.: Научно-практический центр «Коррекция», 1992.
2. *Левина Р.Е.* Воспитание правильной речи у детей. – М.: АПН РСФСР, 1958.
3. *Сохин Ф.А.* Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.
4. *Филичева Т.Б.* Совершенствование связной речи. – М., 1994. – 311 с.
5. *Фомина М.И.* Лексика современного русского языка. – М., 1973.
6. *Щербакова Т.Ю.* Коррекционно-педагогическая работа по развитию коммуникативно-деятельностного взаимодействия дошкольников с ОНР в игре:

автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.03. – Ростов н/Д.: Сев.-Кавказ. науч. центр высш. шк, 2006. – 18 с.

7. Ястребова А.В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательной школ. – М.: АРКТИ, 1997. – 196 с.

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Пасаева Лиди Маулыевна

*студентка 4 курса физико-математического факультета
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
г. Грозный*

Батаева Яха Данилсултановна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии
и методики преподавания математики
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
г. Грозный*

Аннотация. *Статья посвящена теме развития логического мышления у учащихся в процессе обучения математики. В наше время часто не хватает умения логично излагать свои мысли, особенно, если для нас важен результат этого изложения. Эта способность к логическому рассуждению не заложена в нас природой. Ее нужно развивать собственными усилиями. Каждый урок развивает логическое мышление, но дети часто не умеют делать обобщений, выводов, классификаций.*

Ключевые слова: *логическое мышление, мышление, логика, математика, методы обучения, решение задач.*

Целью изучения математики в школе является прежде всего достижение цели интеллектуального развития учащихся и формирование мыслительных качеств с характеристиками математической деятельности. Это необходимо человеку для жизни в современном обществе и является универсальной социальной направленностью для решения практические задачи.

В сферу личных интересов входит умение адаптироваться к новым условиям жизни: анализировать ситуацию, полностью менять деятельность организации, иметь средства коммуникации, получать информацию и использовать ее. Если посмотреть на цели школьного математического образования с этой точки зрения, то одной из первых и важнейших задач является развитие мышления учащихся. Основная цель образовательного процесса – усвоить определенные способы мышления, чтобы обеспечить понимание и производство новых знаний.

В последнее время часто говорят о недостаточной эффективности учебного процесса. Учителей беспокоит то, что ученикам сложно усваивать учебные материалы, применять знания в меняющихся обстоятельствах или выбирать тот или иной метод решения уравнений. Самое главное, они означают, что ученики не изучают правила, не знают, как их применять, и не могут изучать теоремы. При этом школа по-прежнему ориентируется на традиционную модель усвоения знаний, умений и навыков учащихся, а также на методы обучения информатизации.

С другой стороны, математические исследования связаны с конкретными математическими видами познавательной деятельности, которые универсальны и специфичны. В общих видах познавательной деятельности главное место занимают методы логического мышления. С точки зрения деятельностных методов обучения учащихся должны овладеть комплексом общих и специфических методов деятельности - психологией и практикой. Очевидно, что логические навыки являются наиболее важной частью умственной деятельности, потому что одной из основных характеристик мышления является то, что это логически организованный процесс поиска, сосредоточенный на проблеме, которую необходимо решить.

Поэтому учителя часто не полностью оснащены концепциями, правилами и методами для развития логического мышления, организации учащихся для усвоения математических задач и выбора учебных материалов для этой цели. В результате не созданы условия для эффективного развития общеобразовательных навыков.

В этих случаях обучение носит информативный характер: учителя рассказывают новые материалы, показывают образцы решения задач или уравнений, проверяют знание правил и теорем, дают самостоятельные решения задач и оценивают их выполнение. В этом случае об их развитии говорить не приходится. В этом случае о развитии ученика говорить не приходится. Такая тренировка не оказывает существенного влияния на общее психологическое развитие детей и развитие особых способностей. Развитие учащихся во многом зависит от выполняемой ими в учебном процессе деятельности – репродуктивной деятельности или производственной деятельности [3].

Продуктивная деятельность учащихся направлена на творческое осмысление усвоенных материалов и создание новых способов действия.

Ее развитие зависит от наличия трех компонентов мышления:

- формирование высокого уровня основных мыслительных операций;
- высокий уровень умственных операций, за счет которого деятельность мышления проявляется в выдвижении множества гипотез, решений и нестандартных идей;
- высокоорганизованное и целенаправленное мышление проявляется в распространении сути явления и понимания собственного образа мышления [2].

Формирование качества именного мышления поможет преодолеть трудности усвоения учебного материала и приведет к развитию творческой личности учащихся. Это связано с тем, что учащиеся могут самостоятельно разрабатывать аналогичные методы или новые методы для решения поставленных задач, не будучи знакомыми с ними, после принятия основанных на теории методов действий и знаний.

Таким образом, задача учителя упрощается по формированию компонентов этих мыслей. В то же время развлекательные задания – это инструменты развития мышления. Их можно успешно использовать на уроках в качестве дополнительных пособий для тренировки мышления и формирования элементов творческой деятельности [2].

Следует отметить, что в большинстве учебников и учебных пособий для средней школы практически отсутствуют задания, которые могут помочь учащимся подготовиться к творческой деятельности и формированию соответствующих интеллектуальных навыков. Традиционные учебники в основном содержат задания, требующие «расчета», «поиска», «решения», «проверки», «списка». Такие материалы не помогут учителям организовывать методы обучения, основанные на деятельности. Если мы хотим научить учащихся логическому мышлению, нам нужно научить этому. Нам нужно предоставить как можно больше упражнений, чтобы развить способность логического мышления. Вообще говоря, вам нужно много практики, чтобы чему-то научиться.

Использование нестандартных домашних заданий в классе требует определенной степени независимости мышления, здравого смысла и оригинальных домашних заданий.

Процесс обучения включает в себя целенаправленное управление психологической деятельностью учащихся, чтобы способствовать их психологическому развитию. Чтобы развивать мышление учащихся, необходимо показать им роль мышления на практике. Развитие происходит в деятельности, поэтому необходимо создать условия для соответствующей деятельности учащихся, показать комплексную картину поиска решений и сложность всей этой работы. В этом случае ученики становятся активными участниками процесса поиска решений и начинают понимать источник решений. Следовательно, они с большей вероятностью поймут причины ошибок и трудностей, оценят найденные решения и процесс логического мышления. Без этого знания они не могут быть преобразованы в убеждения [5].

В классе учитель должен моделировать психологическую деятельность, необходимую на этом этапе развития. Это имеет обучающее и воспитательное значение: учащиеся знакомятся с методами поиска, ориентируются не только на результаты, но и руководствуются процессом реализации, то есть учатся логически мыслить.

Есть два способа сформировать и развить логическое и математическое мышление:

1. Традиционное обучение ведет к формированию опыта или теоретического мышления, основанного на объективных причинах, таких как влияние.

2. Специально организованное обучение, которое позволяет сосредоточиться на учебной деятельности, которое направлено на формирование теоретического мышления.

Для формирования логического мышления отдается предпочтение второму способу.

Одна из основных причин, по которой учащимся трудно решать задачи, заключается в том, что математические задачи, содержащиеся в основной части школьных учебников, обычно ограничиваются одной темой. Их решение требует, чтобы учащиеся обладали знаниями, умениями и навыками по любой проблеме материала проекта, и не обеспечивает обширных связей между различными частями школьной математической программы. Роль и значение этих заданий исчерпываются за короткое время, отведенное на изучение того или иного плана. Функция этих заданий обычно сводится к разъяснению изучаемого теоретического материала и объяснению его смысла. Поэтому ученикам несложно найти решение этой проблемы. Этот метод иногда подсказывается названием определенной части учебника или вопросника, темой изучения в курсе, указаниями учителя. Способ для учащихся самостоятельно находить решения здесь наименьший. Ученики обычно сталкиваются с определенными трудностями при решении повторяющихся задач, требующих знания нескольких тем [6].

Каждая задача, которую предлагают решить учащиеся, может служить многим конкретным целям обучения. Однако основная цель этих заданий - развить у учащихся творческое мышление и заинтересовать их математикой, тем самым «открывая» математические факты. Невозможно достичь этой цели, полагаясь только на стандартные задачи, хотя стандартные задачи, безусловно, полезны и необходимы, если они выполняются вовремя и в соответствующих количествах. Следует избегать большого количества стандартных заданий как в аудиторных, так и во внеклассных занятиях, потому что в этом случае отличники могут потерять интерес к математике и даже почувствовать отвращение к математике. Приобщение учащихся к особым методам решения определенных типов задач представляет реальную опасность, то есть учащиеся ограничиваются освоением некоторых стереотипных приемов и не приобретают способности самостоятельно решать незнакомые задачи.

Проведение целевого тренинга по решению проблем для учащихся начальной школы с помощью специально подобранных упражнений может научить их наблюдению, аналогии, индукции и сравнению и сделать соответствующие выводы.

Необходимо систематически использовать задания, которые помогают учащимся развивать логическое мышление, математическое развитие, формировать познавательный интерес и самостоятельность на уроках. Эти задания требуют наблюдательности, креативности и оригинальности школьников.

В учебном процессе без интеллектуальных заданий, веселых тем, математических головоломок и софистики невозможно эффективное развитие математических способностей учащихся.

Интересные задания можно использовать как средство развития логического мышления.

Разновидностей развлекательных материалов много, но их объединяет следующий контент:

–никакого решения проблемы с развлечениями не известно. Для их решения характерно движение броуновской мысли, то есть решение идет путем проб и ошибок. В некоторых случаях поиск решения может заканчиваться угадыванием, т.е. пути к искомому решению.

–интересные задания помогают поддерживать интерес к предмету и дают мотивацию к занятиям учащимися. Необычный сюжет, способ изложения проблемы находит эмоциональную реакцию ребенка и ставит его в условия, которые необходимо разрешить.

–развлекательные задания, основанные на знании законов мышления [7].

Систематическое использование таких заданий способствует развитию этих умственных операций и формированию математических мыслей у детей.

Для решения этих проблем характерен процесс добычи образцов. Появление домыслов свидетельствует о развитии у детей умственных способностей, таких как оригинальность и неповторимость. Смекалка – это особое проявление творческих способностей. Он проявляется в результате анализа, сравнения, обобщения, установления связи, аналогии, заключения и рассуждений. Способность думать о конкретной ситуации, строить отношения и делать выводы и обобщения, на основе которых люди решают проблемы, доказывает оригинальность выступления.

Смарт-показатель умения оперировать знаниями. Исходя из этого, новизна, изобретательность, догадки путем поиска решений проблем с развлечениями – это не те вещи, которые приведены выше. Качества этой умственной деятельности можно и нужно развивать в процессе обучения.

В любом случае, как метод решения проблемы, требуется тщательный анализ, прежде чем делать предположения: выбор основных характеристик в задаче, пространственное расположение и обобщение множества фигур, их атрибутов, схожих характеристик. Однако для решения проблемы с развлечениями метод проб и ошибок ненадежен и нецелесообразен. Более эффективный метод - дать детям освоить необходимые методы умственной деятельности: анализ и синтез, сравнение, аналогию и классификацию. Предлагая учащимся интересные задания, мы развиваем их способность выполнять эти операции и одновременно развиваем их [7].

Конечно, нельзя просто научить учеников решать задачи, которые вызывают у них интерес. Но нельзя забывать, что ученику легче решать эти задачи, он может перенести интерес к решению одной или нескольких задач в «скудную» часть будущего, что неизбежно при изучении любого предмета, в том числе математики. Поэтому учителя, которые хотят научить учеников начальной школы решать задачи, должны пробудить их интерес к проблеме и убедить их, что решение математических задач

может быть таким же увлекательным занятием, как разгадывать кроссворды или головоломки.

Задача не может быть слишком простой, но и не слишком сложной, потому что ученики могут потерять уверенность в себе, если не решат задачу или не поймут решение, предложенное учителем. Если учащиеся не уверены, смогут ли они решить проблему, не задавайте им проблему.

В этом случае не стоит идти по простейшему пути – знакомить учащихся с готовыми решениями. Вам не следует даже предлагать, к какой части школьной программы по математике относится заданная задача, и какие свойства, и теоремы, которые уже знают учащиеся, следует применить к ее решению. Решение нестандартных задач – очень сложный процесс, и учащиеся должны уметь думать и догадываться, чтобы успешно его реализовать.

Список литературы

1. *Далингер В.А.* Методика обучения математике. Поисково-исследовательская деятельность учащихся: учебник и практикум для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 460 с.
2. *Епишева О.Б.* Учить школьников учиться математике: Формирование приемов учебной деятельности: кн. для учителя / О.Б. Епишева, В.И. Крупич. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
3. *Колягин Ю.М.* Методика преподавания математики / Ю.М. Колягин, Г.Л. Луканкин. – М.: Просвещение, 1977.
4. Методика обучения математике: учебное пособие для вузов / под редакцией В.В. Орлова, В.И. Снегуровой. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 379 с.
5. *Столяр А.А.* Методы обучения математике. – Минск: Высшая школа, 1966.
6. *Фридман Л.М.* Как научиться решать задачи / Л.М. Фридман, Е.Н. Турецкий, В.Я. Стеценко. – М.: Просвещение, 1979.
7. *Фридман Л.М.* Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. – М.: Просвещение, 1983.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Пекун Татьяна Николаевна

*магистрант социально-педагогического факультета
УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»
г. Брест, Беларусь*

Ковалевич Мария Степановна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»
г. Брест, Беларусь*

Аннотация. В статье раскрывается сущность понятия «философский уровень педагогического исследования» в контексте проблемы активизации познавательной деятельности детей. Акцентируется внимание на актуальности и значимости педагогических исследований в сфере образования. Осуществлено обоснование

значимости философских концепций в работе УДО. Охарактеризованы концепции, на которые опираются педагоги-практики в работе с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: философия, воспитание, концепция, познавательная деятельность, активизация.

В дошкольном возрасте усвоение знаний, личностное развитие наиболее перспективны. Дети дошкольного возраста воспринимают окружающих эмоционально, замечают и выделяют особенности, которые не замечает взрослый человек, удивляются окружающей их среде. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы культуры личности, что является частью духовной культуры. Культура человека не столько результат, сколько процесс: она осваивается, наращивается новыми современными знаниями, обогащается чувственным опытом и транслируется воспитанником в виде ценностей, информации и технологий (С.Н. Глазачёв, Н.С. Дежникова, С.Д. Дерябо, О.М. Дорошко, Г. Н. Каропа, В.А. Кобылянский, Н.П. Смолякова).

Одна из характеристик старшего дошкольного возраста – это быстрое включение в различные виды деятельности: игровую, познавательную, практическую, художественную, трудовую. Ведущим видом деятельности для дошкольного возраста является игровая деятельность. Дети в любом возрасте любят играть в разные игры и через игру также учатся выстраивать взаимоотношения и устанавливать связи с окружающим миром.

Деятельностный подход является ведущим – деятельность является основой развития индивидуального сознания, личности человека. В деятельности ребенок проявляет умственную и двигательную активность, приобретает умения и навыки, у него формируются разнообразные знания, развивается речь. Он ощущает результаты своих усилий, начинает осознавать их необходимость [1].

В философии в понятие «деятельность» входит особая форма общественно-исторического бытия людей, направленная на преобразование природной и социальной действительности, цель которого получить новый продукт. По характеру получаемого в процессе деятельности продукта все конкретные виды деятельности можно условно подразделить на практические (связаны с получением материального продукта в результате изменения внешних объектов) и теоретические (направлены на перенос материальных структур в сознание и создание сигнальных информационных моделей знаний).

В структуре методологического знания Э.Г. Юдин выделяет четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический. Содержание первого, высшего, философского уровня методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом [2]. Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение.

При этом философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности. Философский уровень представлен философской антропологией, логикой, аксиологией и философскими теориями, в которых в качестве первоначального понятия выступает понятие «жизнь» как реальная природная целостность, источник духовного развития (Ф. Ницше, Ш. Бюлер, С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская), гуманистической стратегией. (А. Маслоу, К. Р. Роджерс, Д. Сьюппер, Э. Фромм) [3, с. 12].

Философские основы воспитания детей обуславливают стратегию и тактику функционирования в учреждениях дошкольного образования. Существует большое количество понятий и их содержательных характеристик, составляющих фундамент

философии воспитания. Это человек в аспекте воспитательной, самовоспитательной деятельности; социальная среда, обуславливающая развитие системы образования; педагог и его роль в обществе, образовательном учреждении.

Осмысление воспитания на философском уровне позволяет выйти на междисциплинарное представление о ценностных, сущностных, процессуальных и результативных аспектах воспитания.

В рамках классической гуманитарной парадигмы сущность человека чаще всего – это «общественное животное», у Т. Гоббса – «политическое существо», согласно К. Марксу «...сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений» [4].

В философии существует множество концепций, которые определяют формы и методы взаимодействия с воспитанниками. Так как моя работа связана с детьми дошкольного возраста, нами были выделены следующие концепции, которые направлены именно на дошкольное образование. На некоторые мы опираемся при планировании и осуществлении педагогического процесса в УДО.

Концепция свободного воспитания (конец XIX – начало XX в.в.). Основные идеи теории свободного воспитания представлены в работах К.Е. Вентцеля, П.Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, М.Х. Свентицкой и др. Это необходимость предоставления детям свободы выбора игры или занятия, учет особенностей возраста ребенка, отсутствие строгой регламентации режимных процессов, отсутствие планов и программ, выбор материалов диктуется «планом жизни детей» (К.Е. Вентцель), их интересами и необходимостью пробуждения в ребенке творческих сил. Данная концепция не подходит программе, по которой идет образовательный процесс в детском саду. У нас строгая регламентация режимных процессов, также планы и программы.

Дошкольное образование является первой ступенью системы непрерывного образования в Беларуси. Очевидные недостатки сложившейся в СССР системы дошкольного воспитания и ее явное несоответствие новым идеологическим социально-экономическим реалиям обусловили разработку новой концепции дошкольного воспитания (авторы В.В. Давыдов и В.А. Петровский), которая была утверждена Государственным комитетом по народному образованию СССР в 1989 году. В этой концепции впервые был дан серьезный анализ отрицательных сторон современного дошкольного образования и намечены главные ориентиры его развития.

Концепция дошкольного воспитания В.В. Давыдова и В.А. Петровского (1989 г.) содержит некоторые положения теории свободного воспитания. Однако не в плане заимствования, а в аспекте нового этапа развития педагогики как науки, обоснованная личностно-ориентированной модели образования. Следует подчеркнуть, что в своей позитивной части концепция ориентировалась на преодоление основных недостатков сложившейся государственной системы. В качестве главного недостатка системы дошкольного воспитания указывалась авторитарность учебно-дисциплинарной модели педагогического процесса в детских садах, при которой педагог руководил и управлял действиями ребенка в соответствии с заданной программой, а дети обязаны были подчиняться требованиям программы и воспитателя. В качестве альтернативы авторитарной педагогике новая концепция предложила личностно-ориентированный подход в дошкольном образовании. При таком подходе ребенок является не объектом обучения, а полноправным участником педагогического процесса. На данную концепцию мы также опираемся, выстраивая педагогический процесс при работе с воспитанниками в дошкольном учреждении.

Концепция природосообразности (Я.А. Коменский, М. Монтессори, К.Д. Ушинский и др.). Это воспитание сообразно природе человека с учетом заложенных самой природой жизненных сил и стремлений к познанию мира, деятельности. В этой

концепции прослеживается тесная связь педагогики с психологией, зависимость воспитания от особенностей душевной жизни детей, функционирования психических процессов.

Гуманизм воспитания (Ж.Ж. Руссо, Я. Корчак, С.Т. Шацкий, К.Д. Ушинский и др.). Гуманизм как принцип мировоззрения опирается на убежденность в безграничные возможности человека, идею о праве человека на счастье, свободу и защиту достоинства личности. В дошкольном воспитании гуманизм подходов прослеживается в изменении взгляда на ребенка (он не только объект воспитания, но и субъект собственного развития), переосмыслении сущности процесса воспитания, его назначения (обращение к внутреннему миру ребенка, его интересам, мотивам поведения; создание условий для развития, самореализации; использование гуманных средств, методов и приемов воспитания и т.д.), в изменении целей воспитания (выделять как цель воспитания то, что значимо для каждого человека, например, приобщать к общечеловеческим ценностям; относить к цели воспитания каждого конкретного ребенка, отсюда цель воспитания должна быть личностно-ориентированной).

Дошкольный возраст – это особая эпоха человеческого развития. В этот период ребенок является легко ранимым, социально не адаптированным, находится в стадии эмоционального и духовно-нравственного становления. Поэтому гуманистическое воспитание необходимо осуществлять, начиная с дошкольного возраста. Теоретические аспекты проблемы гуманистического воспитания нашли отражение в работах философов, признавших ценность личности, отводивших центральное место раскрытию ее гуманистического потенциала: Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, В.С. Соловьева, П.А. Флоренского и др.

В дошкольной педагогике разработаны программы, воплощающие гуманистический подход к ребенку (Т.И. Алиева, В.Г. Антонова, Т.Д. Даронова, Е.Е. Кравцова, С.Г. Якобсон и др.). Данные программы отличаются гуманистической направленностью, предполагают личностно-ориентированное взаимодействие воспитателя и ребенка. Таким образом, программы, по которым работают УДО, предполагают развитие гуманной личности в различных видах деятельности, включая занятия.

В настоящее время существует огромное множество различных технологий, систем и моделей обучения и воспитания. Личностно-ориентированная модель воспитания является тенденцией современных образовательных систем, её основные теоретические выводы хорошо известны, прошли широкую апробацию в образовательной практике школ и детских садов. Идея личностного подхода: главная ценность – сам ребёнок, а не тот продукт, который от него можно получить. Развитие индивидуальности, самобытности, неповторимости учащегося, раскрытие его природного дара – вот ценности личностно-ориентированного образовательного процесса.

Для реализации идеи личностного подхода нами были созданы условия образовательной среды для полноценного проявления личностных качеств ребёнка, решения его личных проблем, поиска самого себя, придания этому поиску культурных форм. Личностный подход основан не только на личности ребёнка, но и на личности педагога, который умеет и способен правильно организовать образовательную среду и педагогические условия, в которых воспитывается ребенок. Ценность педагога в этом плане – это уникальность, непохожесть, способность внести лично присвоенные смыслы в образовательный процесс. Многие сейчас на этапе дошкольного образования зависят именно от компетентности педагога, воспитателя, который обучает и воспитывает подрастающее поколение и вносит колоссальный вклад в будущее этих малышей.

В своем педагогическом исследовании мы выстраивали педагогический процесс через личностно-ориентированную модель воспитания. Модель личностно-ориентированного воспитания всё шире внедряется и апробируется в УДО. Изучая и применяя на практике разные способы общения, стало известно, что только сотрудничество с ребёнком, использование гуманных, демократических стилей общения с ним, предпочтение ситуаций, требующих от ребёнка активности, может приблизить к главной цели – становлению личности ребёнка.

Философские основы воспитания детей обуславливают стратегию и тактику функционирования учреждений дошкольного образования. Существует большое количество понятий и их содержательных характеристик, составляющих фундамент философии воспитания. Это человек в аспекте воспитательной, самовоспитательной деятельности; социальная среда, обуславливающая развитие системы образования, педагог и его роль в обществе, образовательном учреждении.

В своем педагогическом исследовании мы опирались на личностно-ориентированную модель воспитания, которая очень хорошо раскрывает ребенка как личность. На основе интеграции философских и педагогических подходов раскрывается сущность проблемы воспитания ценностного отношения личности к миру.

Таким образом, организация развивающей предметной среды должна быть приближена к нуждам, интересам, потребностям, возможностям и задаткам детей, что определяется личностно-ориентированной моделью воспитания и обеспечивает формирование чувства психологической защищенности и комфортности каждому ребенку.

Личностно-ориентированная модель воспитания направлена на то, чтобы преодолеть привычный для нашей системы образования учебно-дисциплинарный подход к ребёнку, вооружить педагогов навыками партнёрского общения с детьми, а также новыми педагогическими технологиями. Поскольку ребёнок такой же полноправный член общества, как и взрослый, то признать его права означает занять педагогическую позицию не «сверху», а «рядом и вместе». Необходимо внушать ребёнку мысли о самом себе, его собственной уникальности, о желании сделать его жизнь радостной, по-настоящему счастливой.

Главное в воспитании – это любить детей, развивать их способности, раскрывать в детях их индивидуальность. Дети – это наше будущее, и от того, как воспитатель будет организовывать образовательный процесс и воспитательную среду, будет зависеть будущее страны, в которой мы живем.

Список литературы

1. *Ковалевич М.С.* Личностно-профессиональное развитие педагога-исследователя: учеб.-метод. комплекс; под ред. Н.А. Леонюк. – Брест: БрГУ, 2021. – 225 с.
2. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
3. *Маркс К.* Сочинения: в 30 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Госполитиздат, 1955. Т. 1 [1839-1844 гг.]. – 696 с.
4. *Юдин Э.Г.* Методология науки. Системность. Деятельность. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 440 с.

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Петрова Маргарита Рафисовна

*студентка 5 курс факультета иностранных языков
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Вахрушева Марина Ивановна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии
и методики преподавания иностранного языка
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Аннотация. Предметом исследования является проектная технология как средство формирования иноязычной письменной компетенции. Предлагается рассмотреть виды проектов (в том числе по видам направленности), другие факторы, влияющие на успеваемость в классе, поэтапную работу обучающихся над ними, а также их роль и эффективность в формировании иноязычной письменной компетенции.

Ключевые слова: проектная технология, иноязычная письменная компетенция, метод, ученик.

Компетенция иноязычной письменной речи была выделена научным сообществом достаточно недавно и представляет собой способность и готовность обучающихся коммуницировать в письменном виде в личной и профессиональной сфере. К важности развития данной компетенции привели быстрые и многочисленные изменения в обществе, общественно-политические, экономические, социальные, произошедшие в нашей стране за последние десятилетия [2].

Существует большое количество средств формирования иноязычной письменной компетенции, однако одним из самых популярных средств является проектная деятельность. Преимуществом проектной деятельности при обучении школьников письму является ее практическая направленность при решении некой определенной проблемы.

Метод проектов – это способ достижения цели урока через детальную проработку проблемы. Решению этой проблемы должно быть осязаемым, реальным, практическим результатом. Здесь ученики получают большую свободу и возможность самовыражения.

По своей направленности проекты могут быть следующих видов:

- предметно-ориентированные;
- творческие;
- исследовательские;
- информационные.

Для реализации данной методики необходимо наличие некоторых факторов:

- благоприятная, позитивная атмосфера в классе;
- наличие определенного уровня мотивации и потребности в самообучении;
- соответствие проекта уровню интеллектуальной, технической и эмоциональной подготовки обучающихся;
- наличие установленного контакта между одноклассниками [3].

В настоящее время ученик занимает активную позицию на уроке, что обеспечивает направленность всего процесса обучения. Чаще всего проектная деятельность носит групповой характер, что позволяет укрепить сотрудничество

учеников, каждый получает возможность показать свои лучшие качества и сильные стороны, самостоятельно принимать решения, выбирать техники и приемы работы, нести ответственность за результаты своего проекта.

Для создания удачного проекта необходимо соблюсти следующую поэтапность:

1. Выбор темы проекта, определение цели и конечного результата, а также распределение ролей внутри группы (класса). Зачастую, главная тема предлагается на уроке, затем обсуждается всем классом. Педагог должен ввести и представить необходимую лексику по данной теме, а также рассказать о грамматических явлениях, которые могут встретиться.

2. Выполнение проектной деятельности. Данный этап является самым продолжительным и самым сложным. Обучающиеся должны составить план своей работы, рассказать о найденных материалах и источниках информации.

3. Оформление проекта. На данном этапе происходит техническая работа над проектом. Обучающиеся занимаются оформлением, делают коллажи, плакаты, брошюры, презентации. Активно используются компьютерные и технические средства.

4. Защита проектов и оценивание. Группа представляет своей проект классу и учителю, обсуждают полученные результаты и ход работы, определяют удавшиеся и неудавшиеся моменты. Затем происходит оценивание, которое может состоять из мнения педагога, класса и участников группы [1].

В качестве примеров проектов, направленных на формирование письменной компетенции школьников, можно рассмотреть следующие проектные работы.

1. Ресторан. В этом проекте школьники играют роль владельца ресторана, которому необходимо разработать и создать меню для своего ресторана, расположенного в стране изучаемого ими языка. В их меню должно быть не менее пяти категорий блюд (супы, салаты, горячие блюда, десерты и т.д.) и двадцать пять позиций, то есть названий самих блюд. Чем больше позиций будет придумано, тем проще далее будет представить свое меню. Желательно использовать национальные и аутентичные блюда данной страны. Определенные люди в группе, ответственные за продвижение заведения в интернете должны выбрать подходящее название ресторана, создать адрес, описание на веб-сайте в соответствии с предлагаемыми примерами в Интернете в аутентичных ресторанах Германии.

Затем учащимся нужно представить свой ресторан, заранее написав речь, с которой они выступят перед классом. Они должны презентовать меню и объяснить, чем их ресторан отличается от других, его особенности и отличительные характеристики. Они должны произнести не менее 15 предложений, которые они могут представить либо вживую, либо на видео. После презентации всех заведений класс голосует за понравившийся ресторан.

2. Детский сборник рассказов. Обучающиеся разрабатывают набор персонажей, которые живут в одной из стран изучаемого языка. Они пишут историю так, как если бы главный герой описывал свою жизнь, когда ему было десять лет (возраст можно менять в зависимости от класса и уровня подготовки учеников, для более младших можно взять возраст пять лет, а для старших - пятнадцать). Затем учащиеся описывают какое-то большое событие, произошедшее в жизни персонажа. Например, это может быть его первый день в школе, а затем все события, произошедшие в этот день (хорошо подходит для тренировки *Präteritum*). Чтобы написать достоверный рассказ, школьникам необходимо изучить, на что похожа жизнь ребенка в данной культуре, и создать аутентичную и насыщенную ситуацию для своего сюжета рассказа.

Обычно для истории хватает около 5 предложений на странице, всего получается около десяти страниц. Обучающиеся делают черновики-наброски, а другие члены группы занимаются редактированием. В процессе работы над проектом учитель также

просматривает черновики и вносит рекомендации и предложения по исправлениям. Процесс редактирования сам по себе является обучающим опытом.

При написании своих рассказов, обучающиеся не могут не сравнивать свою жизнь с жизнью созданных ими персонажей и прописанными реалиями. Это также позволяет учащимся проверить свои знания о том, как рассказывать о событиях в прошлом и продемонстрировать, каким лексическим материалом они владеют.

После проверки готовых рассказов учителем, можно выбрать, каким способом истории будут представлены классу. Можно напечатать мини-сборники и раздать детям для самостоятельного чтения, однако это не будет гарантировать выполнение этого задания. Можно предложить детям прочитать истории дома, а в классе разыграть сценки, основанные на рассказах. Наряду с этим, можно предложить им пересказать тексты для оценки в классе или организовать чтение в школе.

3. Создание букваря на изучаемом языке. Этот проект можно использовать при минимальной сформированности письменной компетенции или при низком уровне мотивированности обучающихся. Для выполнения этой проектной работы требуется большой отрезок времени, четверть или семестр. Она хорошо подходит не только для развития письма, но и для обобщения всех изученных знаний.

Букварь состоит из 26 глав, по одной главе на каждую букву немецкого алфавита. Ученикам нужно заполнить страницы, связав букву с грамматическим явлением, историческим или культурным фактом, связанным с немецким языком или самой Германией.

Например, в главе с буквой «W» – Weihnachten, можно написать информацию про Рождество в Германии, их традиции и обряды, правила празднования. Данная проектная работа сплачивает класс, помогает им расширить словарный запас и употреблять разные грамматические конструкции во время письменной работы. На этапе написания черного варианта букваря, педагог вносит коррективы и исправления [4].

4. Создание классной газеты – эффективный способ использовать иностранный язык творчески, одновременно с этим исследуя чужую культуру современные события. Эта деятельность может быть выполнена на всех уровнях изучения языка. Учащиеся делятся на небольшие группы, в зависимости от интересующих тем, которые они хотят обсудить и представить для классной газеты. Например, одна группа может исследовать праздники Германии, другая - исследовать спорт, а третья может сосредоточиться на политике, экономике или окружающей среде. В микро-группе учащиеся проводят исследование своей темы и обсуждают то, что они узнали. Затем каждый член группы должен придумать подтему для более подробного изучения и пишет небольшую статью.

Работа над газетой состоит из следующих этапов:

1 этап – после выбора общей темы учащиеся работают в группах, чтобы создать ассоциограмму для дальнейшей работы. Затем, используя эту ассоциограмму, они формулируют подтемы своего раздела газеты.

2 этап – группы начинают исследовать свою тему, используя различные письменные источники, а также сеть Интернет.

3 этап – собрав материал по общей теме, обучающиеся находят информации по подтемам. Например, группа, изучающая спорт в Германии, может выбрать следующие подтемы: интервью с немецким футболистом Мануэлем Нойером, описание немецких спортсменов, участвующих в следующих Олимпийских играх, или обзор немецких спортивных телевизионных каналов.

4 этап – работая индивидуально, каждый ученик составляет список слов, связанных с его подтемой, на основе которых делает шаблон своей статьи.

5 этап – обучающиеся готовят черновой вариант своей подтемы. В день проверки учителем их проекта каждый из учеников должен принести черновую работу своей части газеты. Школьники читают свои статьи, слушают наработки, написанным другими участниками группы, вносят общие коррективы.

6 этап – после группового обсуждения, учащиеся продолжают работать и дорабатывать свои статьи. На второй день подготовки, когда должен быть представлен второй черновик, школьники приносят свои отредактированные работы и процесс повторяется. Учитель дает обратную связь, объясняет, на какие моменты нужно обратить внимание.

7 этап – на данном этапе у групп уже должен быть готов окончательный вариант статьи, они сдают папку с окончательными работами учителю. Учитель в последний раз просматривает все статьи, вносит финальные коррективы. Формирует окончательную версию газеты. Эту часть работы можно так же предложить ученикам [5].

Таким образом, проектная деятельность является одним из эффективных средств формирования иноязычной письменной компетенции. Работа над проектом характеризуется большой творческой свободой и инициативностью, что помогает повысить мотивацию к изучению иностранного языка.

Список литературы

1. *Архипова А.А.* Проектная деятельность на уроке английского языка как средство развития устной и письменной речи обучающихся [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://infourok.ru/proektnaya-deyatelnost-na-urokah-angliyskogo-yazika-kak-sredstvo-razvitiya-ustnoy-i-pismennoy-rechi-obuchayuschih-sya> (дата обращения 08.05.2022).

2. *Хильченко Т.В.* Формирование письменной речевой компетенции студентов языкового факультета вуза посредством технологии педагогической мастерской [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik> (дата обращения 08.05.2022).

3. *Ямшинская Н.* Проектная методика обучения письму в высшей школе [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://www.rusnauka.com/13_EISN_2014/Philologia/1_168098 (дата обращения 08.05.2022).

4. *Doehla D.* Using Project-Based Learning to Teach World Languages 2011 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://www.edutopia.org/blog/world-language-project-based-learning-education-curriculum-don-doehla> (дата обращения 08.05.2022).

5. *Homstad T., Thorson H.* Using Writing-to-Learn Activities in the Foreign Language Classroom 1996 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://writing.umn.edu/isw/assets/pdf/publications/Homstad_Thorson96 (дата обращения 08.05.2022).

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Пижонкова Олеся Дмитриевна

студентка 3 курса факультета педагогики, психологии и социальных наук

Педагогический институт имени В.Г. Белинского

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

г. Пенза

Аннотация. В статье обоснована важность формирования навыков самоконтроля у младших школьников при обучении математике, а также рассмотрены приемы формирования навыков самоконтроля у учащихся при решении текстовых арифметических задач.

Ключевые слова: самоконтроль, учебная деятельность, начальное образование, федеральный государственный стандарт, текстовая арифметическая задача, младший школьник.

Учебная деятельность – ведущая деятельность ученика в младшем школьном возрасте, и именно поэтому ее структура должна закладываться с первых дней пребывания ребенка в школе. Одним из компонентов учебной деятельности являются контроль и самоконтроль.

В широком понимании контроль трактуют как проверку чего-либо. Контроль учебной деятельности младших школьников, с одной стороны, обеспечивает внешнюю обратную связь (контроль по линии учитель-ученик), с другой стороны, внутреннюю обратную связь (самоконтроль самим учеником своей учебно-познавательной деятельности). Между контролем и самоконтролем существует тесная взаимосвязь.

«Самоконтроль – это умение ученика оценивать свою работу с двух точек зрения: верно ли я ответил? Все ли я ответил?» [1, с. 18]. Очень близко к этому определению самоконтроля определение В.И. Страхова, который считает, что «самоконтроль есть форма деятельности, проявляющаяся в проверке поставленной задачи, в критической оценке процесса работы, в исполнении ее недочетов» [2, с. 27].

Д.Б. Эльконин немного иначе формулирует понятие самоконтроля, но смысл его остается тем же. «Действие контроля состоит в сопоставлении воспроизводимого ребенком действия и его результата с образцом через предварительный образ» [3, с. 37]. Образец способа действия должен содержать в себе опорные точки, на основании сопоставления с которыми может быть произведено действие контроля до того, как осуществится то искомое действие, ради которого применяется данный способ.

Рассмотрим виды контроля и самоконтроля:

- контроль по результату или так называемый итоговый контроль;
- пошаговый контроль или по образцу;
- предваряющий (прогнозирующий) контроль

Самоконтроль может быть организован в следующих формах:

- фронтальный;
- индивидуальный;
- взаимный.

Существуют различные методы и приемы формирования навыков самоконтроля у младших школьников в ходе обучения математике. Более подробно мы остановимся на приемах развития навыков самоконтроля при обучении детей решению текстовых арифметических задач. Выделим основные методические приемы, которые могут быть использованы с этой целью.

Прием 1. Одним из таких эффективных приёмов является составление и решение обратной задачи. Суть данного приема заключается в том, что искомая ранее величина становится известной, а одно из числовых данных, которое было известно в прямой задаче, становится искомой величиной.

Рассмотрим пример применения этого приема в школьной практике.

Младшим школьникам предлагается следующее задание:

Задание 1. Реши задачу. Составь задачу, обратную данной, и реши ее. Сколько обратных задач можно составить к данной задаче?

Замечание. В случае затруднения воспользуйся готовой краткой записью, дополнив ее данными (рисунок 1).

Задача 1. Группа космонавтов собирается полететь в космос. Они взяли с собой 42 больших тюбика с едой и 37 маленьких. Сколько всего тюбиков с едой они взяли с собой в космос?

Обратная задача 1.1. Группа космонавтов собирается полететь в космос. Они взяли с собой 79 тюбиков с едой. 42 больших тюбика, остальные – маленькие. Сколько маленьких тюбиков с едой взяла группа в космос?

Обратная задача 2.2. Группа космонавтов собирается полететь в космос. Они взяли с собой 79 тюбиков с едой. 37 маленьких тюбика, остальные – большие. Сколько больших тюбиков с едой взяла группа в космос?

Прямая задача



Рисунок 1. – Схема прямой задачи и обратных задач

Решение прямой задачи:

$$42+37=79 \text{ (т)}$$

Ответ: всего 79 тюбиков с едой космонавты взяли с собой в космос.

Решение обратной задачи 1.1:

$$79-42=37 \text{ (т)}$$

Ответ: 37 маленьких тюбиков с едой взяла группа в космос.

Решение обратной задачи 1.2:

$$79-37=42 \text{ (т)}$$

Ответ: 42 больших тюбика с едой взяла группа в космос.

При решении обратных задач младший школьник осуществляет не только самоконтроль своей деятельности и проверку найденного решения, но и развивает обратимость мышления, усваивает взаимосвязь между компонентами арифметических действий.

Прием 2. Решение задачи различными способами. При решении задач различными способами ученик изучает один и тот же вопрос, но с различных точек зрения, привлекая при этом дополнительную информацию, выбирает варианты из нескольких возможных.

Задание 2. Реши данную задачу разными способами.

Задача 2. У Маши было 70 различных книг. Она решила расставить их на три разные полки. На первую полку она поставила 24 книги, на вторую – 18, остальные – на третью. Сколько книг на третьей полке?

1 способ:

1) $24 + 18 = 42 \text{ (к.)}$ – на первой и второй полках вместе.

2) $70 - 42 = 28$ (к.) – на третьей полке.

Ответ: на третьей полке 28 книг.

2 способ:

1) $70 - 24 = 46$ (к.) - на второй и третьей полке.

2) $46 - 18 = 28$ (к.) – на третьей полке.

Ответ: на третьей полке 28 книг.

3 способ:

1) $70 - 18 = 52$ (к.) - на первой и третьей полке.

2) $52 - 24 = 28$ (к.) – на третьей полке.

Ответ: на третьей полке 28 книг.

При решении задачи различными способами младший школьник не только проверяет правильность своего решения, но и выполняет самоконтроль за выбором необходимых арифметических действий, их обоснованностью.

Прием 3. Еще одним из приемов формирования навыка самоконтроля у младших школьников при работе с текстовой арифметической задачей является нахождение так называемых «ловушек».

Рассмотрим конкретный пример.

Задание 3. Реши задачу. Выбери подходящую (ие) схему(ы). Найди «ловушку». (рисунок 2).

Задача 3. Мама раздавала конфеты Мише и Нине. Мише мама дала 45 конфет, что на 7 конфет больше, чем у Нины. Сколько конфет мама дала Нине?

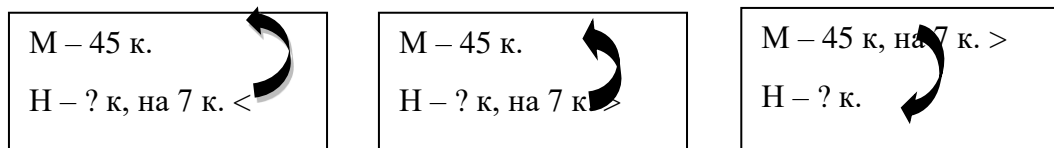


Рисунок 2. – Схемы к задаче

К этой задаче подходят две схемы (первая и третья). Первая схема позволяет перевести условие задачи из косвенной формы в прямую форму. Для этого младшему школьнику необходимо увидеть взаимосвязь между величинами в задаче и переформулировать условие «у Миши на 7 конфет больше, чем у Нины» в соответствующее ему новое условие «у Нины на 7 конфет меньше, чем у Миши». Третья схема полностью соответствует начальной формулировке условия задачи, где все известные данные касались только Миши. Вторая схема рассчитана на выявление умений школьников осознанно анализировать текст задачи, вычленять величины и отношения между ними, уметь переводить эти отношения на «математический язык». Именно в ней и содержится «ловушка».

Деятельность ребенка при решении данной задачи заключается в том, чтобы из нескольких возможных вариантов краткой записи выбрать только те, которые соответствуют условию задачи, не попав в «ловушку». Осознанный выбор модели, позволяет проконтролировать самому ребенку, правильно ли он распознал взаимосвязи и отношения между величинами, о которых идет речь в задаче.

Пример 4. «Прикидка результата». Суть данного приема – это, не решая задачу, спрогнозировать возможный результат.

Задание 4. Не решая задачу, попробуй ответить на её вопрос.

Задача 4. Женя пошел в магазин. Ему нужно купить книгу за 85 рублей и диск за 109 рублей.

а) Хватит ли ему 150 рублей на всю покупку? 200 рублей? 300 рублей?

б) Проверь свою догадку, решив задачу.

Решение.

1) $85+109=194$ (руб.) – стоимость покупки;

2) $194 > 150$, $194 < 200$, $194 < 300$.

Ответ: на всю покупку Жени хватит 200 рублей или 300 рублей.

Самоконтроль является регулятивным универсальным учебным действием. Его формирование – один из результатов обучения, который должен быть достигнут младшим школьником в процессе освоения основных образовательных программ. Данный результат определен и закреплён Федеральным Государственным образовательным стандартом начального общего образования [4, с. 8].

Список литературы

1. *Бельтюкова Г.В.* Совершенствование контроля и оценки учебной работы школьника // Начальная школа. – 1990. - №8.

2. *Габай Т.В.* Учебная деятельность и ее средства. – М.: Издательство Московского университета, 2000. – 157 с.

3. *Эльконин Д.Б.* Проблемы возрастной и педагогической психологии // Педагогическая психология: Хрестоматия / сост. В.Н. Карандашев. – СПб.: Питер, 2006. – 412 с.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 г. №373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://base.garant.ru/197127/#friends> (дата обращения: 26.04.2022).

МЕТОДИКА РЕШЕНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПО ИНФОРМАТИКЕ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Пикулин Григорий Константинович

*студент 4 курса факультета педагогического образования
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»
г. Орск*

Зыкова Галина Владимировна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики,
информатики и физики
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»
г. Орск*

Аннотация. Цель исследования: теоретически обосновать методику решения логических задач по информатике в старшей школе, разработать элективный курс «Логические задачи в ЕГЭ по информатике» для учащихся старшей школы и проверить его эффективность опытным путем. Новизна исследования заключается в том, что в рамках данного исследования проведена классификация логических задач школьного курса информатики, определены знания, умения и навыки их решения, разработка модели методики обучения решению логических задач по информатике в старшей школе. Практическая значимость исследования заключается в том, что

разработанные материалы исследования, результаты педагогического эксперимента и разработанный элективный курс «Логические задачи в ЕГЭ по информатике» могут быть использованы в организации внеурочной деятельности для учащихся старшей школы.

Ключевые слова: логические задачи, ЕГЭ, алгебра логики, таблица истинности.

Развитие логического мышления учащихся происходит при изучении всех школьных дисциплин, но особая роль принадлежит математике и информатике. Информатика – один из тех школьных предметов, который в большой степени способствует развитию логического мышления учащихся, что объясняется, прежде всего, содержанием данного курса, освоение которого требует логических приемов мышления по овладению знаниями предмета.

Решению логических задач стоит уделить особое внимание, так как нередко это вызывает затруднения у учащихся. А между тем, логические задачи входят в состав основного государственного экзамена (ОГЭ) и единого государственного экзамена (ЕГЭ). Учителю необходимо знать методику обучения решению таких задач, а также использовать различные дидактические материалы, которые повышают мотивацию и способствуют более качественному изучению материала.

Актуальность решения логических задач для учащихся заключается в том, что умение правильно, логически рассуждать и поступать разумно необходимо и в повседневной жизни, чтобы справляться не только с образовательными задачами, но и с жизненными ситуациями. Логические задачи необходимы для того, чтобы развивать умение анализировать и обобщать данные, искать возможные пути решения, формировать стратегию, проверять данные на достоверность.

Объект исследования: процесс обучения информатике в школе.

Предмет исследования: решение логических задач по информатике в старшей школе.

Цель исследования: теоретически обосновать методику решения логических задач по информатике в старшей школе, разработать элективный курс «Логические задачи в ЕГЭ по информатике» для учащихся старшей школы и проверить его эффективность опытным путем.

Задачи исследования:

1. Анализ литературных источников и сети Интернет по исследуемой проблеме.
2. Рассмотреть логические задачи в школьном курсе информатики и провести их классификацию.
3. На основе анализа литературных источников выделить знания, умения и навыки, необходимые для решения логических задач.
4. Разработать модель методики обучения решению логических задач по информатике в старшей школе.
5. Разработать методику обучения решению логических задач по информатике в старшей школе.
6. Провести и представить анализ результатов педагогического эксперимента.

В исследовании мы предполагаем, что решение логических задач по информатике в старшей школе будет более эффективным, если использовать специально разработанную методику, апробированную в практике элективного курса «Логические задачи в ЕГЭ по информатике» для учащихся старшей школы.

В результате выполнения первой задачи проведен сравнительный анализ современных линий логики и логических задач в преподавании информатики в курсе начальной школы, основной школы и старшей школы.

Проанализировано содержание действующих школьных учебников на предмет включения темы «Математическая логика» и логических задач. Исходя из анализа курса информатики в начальной школе различных авторов, можно сделать вывод, что самым наполненным из всех рассмотренных является курс УМК Т.А. Рудченко, А.Л. Семёнова. Данный курс, особенно в содержании материала для 4 класса, содержит большое количество логических задач для учащихся. Кроме того, в учебнике представлено много других заданий на логику. Также, стоит отметить, что многие задачи решены для примера учащимся. Можно сделать вывод, что в базовом курсе в основной школе у большинства авторов тема представлена недостаточно, хотя обращение к ней косвенно присутствует практически во всех остальных темах. Так же в курсе старшей школы данная тема представлена вскользь и недостаточно полно. В представленных линиях учебников линия алгебры логики и логических задач представлена недостаточно хорошо. В анализируемых курсах мало задач, которые не будут очень интересны учащимся. Однако лучше всего набор задач представлен в курсе Л.Л. Босовой.

Были уточнены теоретические основы методики обучения решению логических задач по информатике в старшей школе. Разработана модель обучения методике решения логических задач в курсе информатики старшей школы.

Можно выделить следующие методы обучения:

- ИКТ;
- проблемное изложение;
- метод проектов;
- игровые методы.

В структуре представленной модели методики обучения решению логических задач по информатике в старшей школе были выделены необходимые методы, средства и компоненты обучения.


Представлена классификация логических задач из курса информатики старшей школы и методы их решения.

- метод рассуждений;
- метод перебора вариантов;
- метод таблиц;
- метод таблиц истинности;
- метод упрощения;
- метод графов;
- метод кругов Эйлера.

Представим эти задачи подробнее.

1. Метод рассуждений в решении логических задач. В задачах данного типа условие, как правило, представляется в виде определенных высказываний, которые связаны между собой. Однако такая связь бывает достаточно сложной, чтобы в ней разобраться так хорошо с первого взгляда. Поэтому для решения логических задач данного типа следует применять специальную методику их решения. По очереди анализируются все представленные высказывания в условии представленной задачи, определяются те из них, которые являются ложными и те, которые являются истинными высказываниями.

2. Метод перебора вариантов. Рассмотрим пример логической задачи, решаемой методом перебора вариантов. Условие логической задачи, решаемой методом перебора вариантов, представлено.

 **Пример 2.** Перед нами три человека: А, В и С. Один из них рыцарь, другой — лжец, третий — нормальный человек. При этом неизвестно, кто есть кто. Эти люди утверждают следующее:


- 1) А: я нормальный человек;
- 2) В: это правда;
- 3) С: я не нормальный человек.

Кто такие А, В и С?

Рисунок 1. – Условие второй задачи

Анализируя строку за строкой, можно прийти или к противоречию, или к ответу на данную задачу.

3. Метод таблиц. Рассмотрим пример логической задачи, решаемой методом таблиц. Условие логической задачи, решаемой методом таблиц, представлено.

 **Пример 3.** В летнем лагере в одной палатке жили Алёша, Боря, Витя и Гриша. Все они разного возраста, учатся в разных классах (с 7-го по 10-й) и занимаются в разных кружках: математическом, авиамodelьном, шахматном и фотокружке. Выяснилось, что фотограф старше Гриши, Алёша старше Вити, а шахматист старше Алёши. В воскресенье Алёша с фотографом играли в теннис, а Гриша в то же время проиграл авиамodelисту в городки.

Определим, кто в каком кружке занимается.

Рисунок 2. – Условие третьей задачи

В этой задаче рассматриваем так называемый предикат – определенная высказывательная форма. Рассматриваем некоторые значения для «х» и «у». В данном случае важно получить истинное высказывание. Заполняем данную таблицу в соответствии с теми данными, которые даны по условию логической задачи.

4. Метод упрощения. Чтобы решить подобного вида логические задачи нужно:

- определить элементарные высказывания в условии задачи;
- переписать представленное условие задачи в соответствии с языком алгебры логики;
- обобщить полученные выражения и объединить в одно выражение по условию задачи;
- провести рациональное упрощение полученного выражения;
- определить истинное выражение;
- проверить подходит ли выбранное выражение первоначальному условию логической задачи;
- записать ответ в логической задаче.

5. Метод графов. Условие логической задачи, решаемой методом графов. Стоит отметить, что данная задача входит в программу подготовки к ЕГЭ по информатике. В задачах данного вида количество путей подсчитывается исходя из того, что вычисляется общее число путей из тех городов, из которых есть дорога в требуемый город. Итак, исходя из решения, получили, что в данной задаче существует 25 различных путей из пункта А в пункт Л.

На рисунке — схема дорог, связывающих пункты А, Б, В, Г, Д, Е, Ж, И, К, Л. По каждой дороге можно передвигаться только в направлении, указанном стрелкой. Сколько существует различных путей из пункта А в пункт Л?

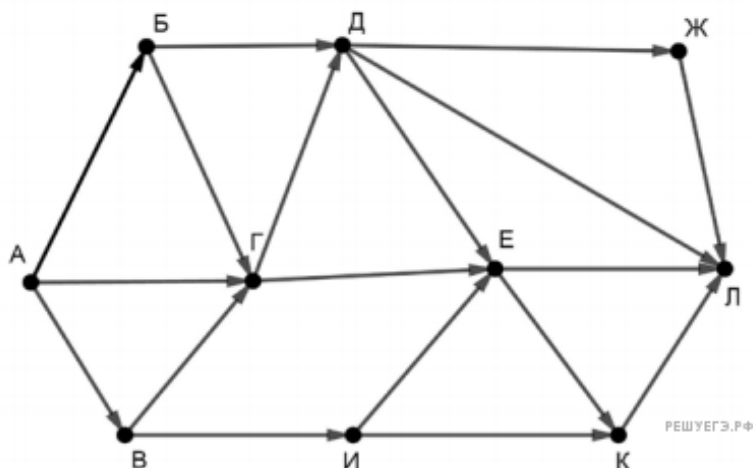


Рисунок 3. – Условие шестой задачи

6. Метод кругов Эйлера. Логические задачи, которые решаются методом кругов Эйлера несколько лет входили в содержание ЕГЭ по информатике сейчас встречаются в ОГЭ. Круги Эйлера – это геометрическая схема, которая позволяет делать более наглядными логические связи между явлениями и понятиями. А также с их помощью на практике решаются задачи на объединение или пересечение множеств.

Рассмотрим алгоритм решения логической задачи, решаемой методом кругов Эйлера.

Алгоритм решения задач:

1. Внимательно изучаем и кратко записываем условие задачи.
2. Определяем количество множеств и обозначаем их.
3. Выполняем рисунок. Строим пересечение множеств.
4. Записываем исходные данные в круги.
5. Выбираем условие, в котором содержится больше свойств.
6. Записываем недостающие данные в круги Эйлера (рассуждая и анализируя)

Разработан Элективный курс «Логические задачи в ЕГЭ по информатике» для учащихся старшей школы. Для проверки разработанной методики изучения и решения логических задач в старшей школе был проведен педагогический эксперимент.

Реализация педагогического эксперимента строилась в соответствии с тремя основными этапами:

1. Констатирующий этап.
2. Формирующий этап.
3. Контрольный этап.

Апробация методики преподавания данной темы проводилась с учащимися 10 класса. В эксперименте приняли участие 20 учеников 10 «А» класса.

Исходя из сравнительных результатов констатирующего этапа педагогического эксперимента и контрольного этапа, можно сделать следующие выводы:

- количество учащихся с оценкой «5» баллов увеличилось на 10% человек с 1 учащегося до 3 учащихся;
- количество учащихся с оценкой «4» балла увеличилось на 20% человек с 4 учащихся до 8 учащихся;
- количество учащихся с оценкой «3» балла сократилось на 20% человек с 11

учащихся до 7 учащихся;

– количество учащихся с оценкой «2» балла сократилось на 10% человек с 4 учащихся до 2 учащихся.

В соответствии с анализом сравнительных результатов констатирующего этапа педагогического эксперимента и контрольного этапа, можно заметить положительную динамику в оценках учащихся. На контрольном этапе учащиеся стали лучше разбираться в теме и тем самым смогли лучше решить контрольную работу. Поэтому можно говорить об эффективности разработанной методики обучения решению логических задач в старшей школе. Представленная и апробированная методика может быть использована педагогами в формировании знаний и умений, учащихся по рассматриваемой теме.

Список литературы

1. *Атажанова А.А.* О природе логического мышления // Проблемы и перспективы развития России: молодежный взгляд в будущее. – Курск, 2020. – С. 15-18.
2. *Ботова Е.А.* Некоторые методы решения логических задач // Наука молодых. – 2017. – С. 637-643.
3. *Гринченков Д.В.* Математическая логика и теория алгоритмов для программистов / Д.В. Гринченков, С.И. Потоцкий. – М.: КноРус, 2010. – 154 с.
4. *Евдокимова И.С.* Изучение логически истинных предложений в школе // Концепт. – 2017. – №7. – С. 53-62.

ОНЛАЙН ШКОЛЫ ПО ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ: АНАЛИЗ ТЕНДЕНЦИЙ ИЗМЕНЕНИЯ СПРОСА НА УСЛУГИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ

Пинаев Андрей Романович

*студент 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Бузинова Татьяна Сергеевна

*студентка 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Зими́на Татьяна Олеговна

*студентка 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Веретеннова Екатерина Александровна

*студентка 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Гарасева Ольга Олеговна
студентка 1 курса факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород

Аннотация. Услуги цифрового образования на данный момент являются неотъемлемой частью непродуцированной сферы экономических отношений. В данной статье проведено маркетинговое исследование спроса на услуги цифровых образовательных площадок на примере онлайн школ по истории и обществознанию, и сформулированы основные тенденции развития данной отрасли экономических отношений.

Ключевые слова: опрос, образование, онлайн-школа, цифровое образование, спрос, история, обществознание.

Современные экономические и политические обстоятельства вносят коррективы во все сферы жизни общества. Образование, в данном случае не стало исключением. Цифровизация экономики затронула образовательную сферу, а сложившаяся эпидемиологическая ситуация дала толчок к становлению и модернизации дистанционного образования. На данный момент появляется необходимость обозначения направлений изменения спроса на данный вид услуг, которая обуславливается тенденциями цифровизации образования, в связи с текущими социально-экономическими изменениями. В связи с этим, целью данной работы является изучение спроса на образовательные услуги, предоставляемые цифровыми образовательными площадками, посредством проведения маркетингового исследования.

Анкетирование проводилось в программе Google Формы представлено 14 вопросами. Маркетинговое исследование проводилось 3 недели: со 5 февраля 2022 года по 26 февраля 2022 года. Выборка представлена 35 респондентами различного возраста, пола, и уровня образования для получения наиболее достоверных результатов анкетирования. Подавляющее большинство респондентов (более 55% от общего числа опрошенных) – студенты педагогического университета им. Козьмы Минина.

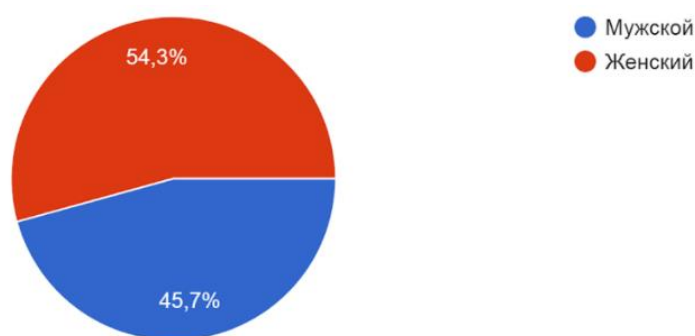


Рисунок 1. – Пол респондентов

Так, 19 опрошенных, или 54,3% от общего числа респондентов – представители женского пола, когда мужская половина респондентов представлена 45,7% (или 20 опрошенных). Равное число опрошенных женского и мужского пола говорит о том, что данные, полученные в ходе опроса, учитывают мнение, как мужской части общества, так и женской его половины.

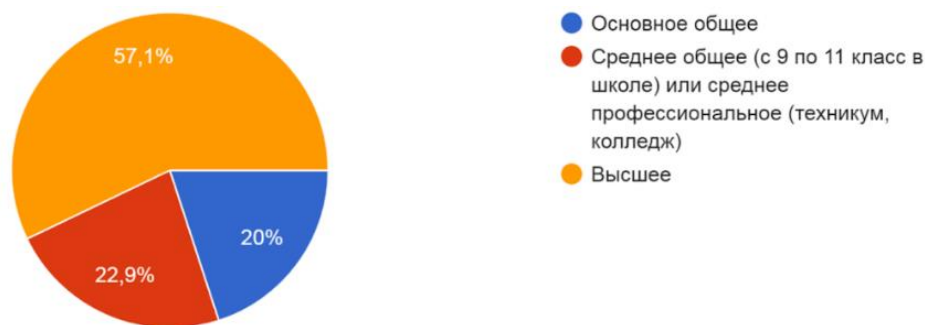


Рисунок 2. – Уровень образования респондентов

Проведение маркетингового исследования спроса на образовательные услуги имеет своей задачей затронуть довольно обширную часть общества. Учащиеся различных учебных заведений, находящихся на разных ступенях образования могут по-разному оценивать эффективность и значение рассматриваемого вида услуг. В связи с этим несмотря на то, что подавляющая часть респондентов (57,1%) являются студентами высшего учебного заведения, в опросе, так же, были задействованы ученики школ 1-8 классы (7 человек, 20 %) и учащиеся, получающие среднее общее и средне-специальное образование (ученики 9-11 классы и студенты колледжей и техникумов – 8 человек, 22,9%).

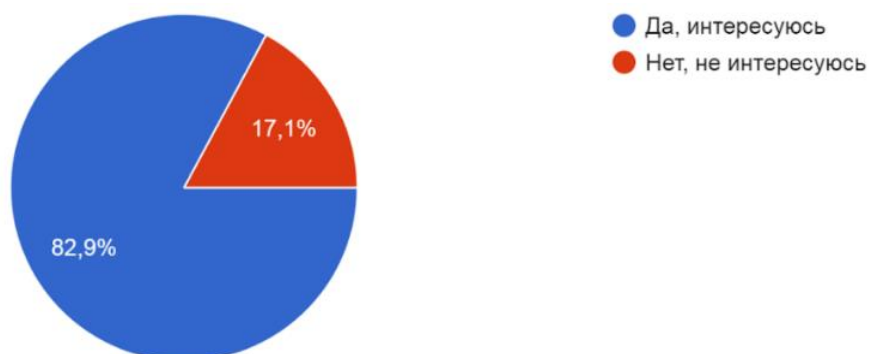


Рисунок 3. – Интерес потребителей образовательных услуг к предметам история и обществознания

Опрос направлен на определение спроса на образовательные услуги, предоставляемые онлайн-платформами по предметам история и обществознание. В связи с этим, выборка была составлена таким образом, что в ней были задействованы преимущественно учащиеся интересующиеся данными предметами (29 человек, 82,9%).

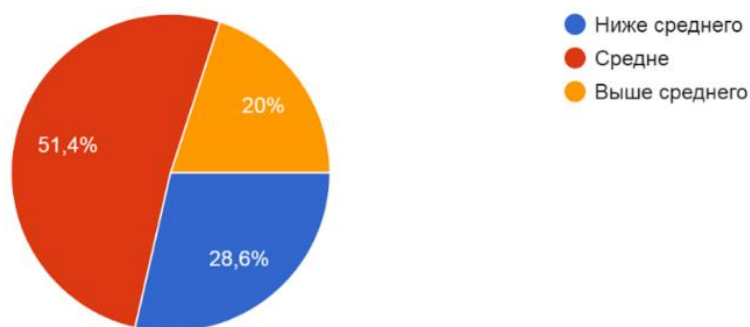


Рисунок 4. – Оценка респондентами собственных знаний по предметам история и обществознание

На диаграмме представлены результаты ответа на вопрос «как вы оцениваете уровень своих знаний по истории и/или обществознанию». Были получены следующие результаты: 18 человек, 51,4% от числа опрошенных оценивают свои знания не ниже среднего уровня, 10 человек, 28,6% от общего числа опрошенных считают свой уровень знаний по данным предметам ниже среднего, и 7 человек, 20% от числа респондентов считают, что свой уровень знаний по истории и обществознанию достаточно высоким.

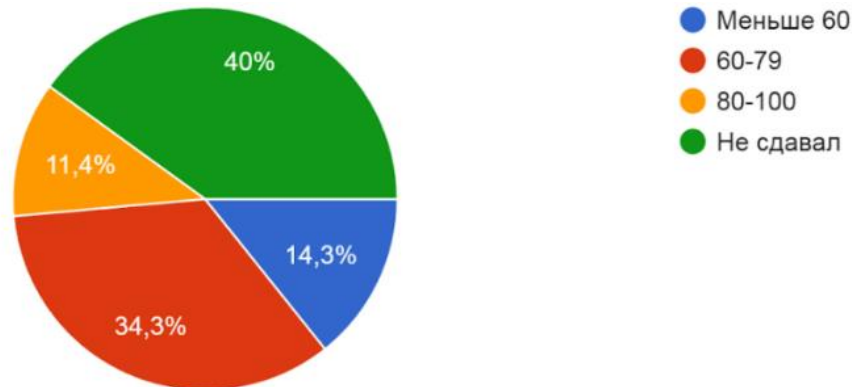


Рисунок 5. – Среднее количество баллов ЕГЭ по Истории

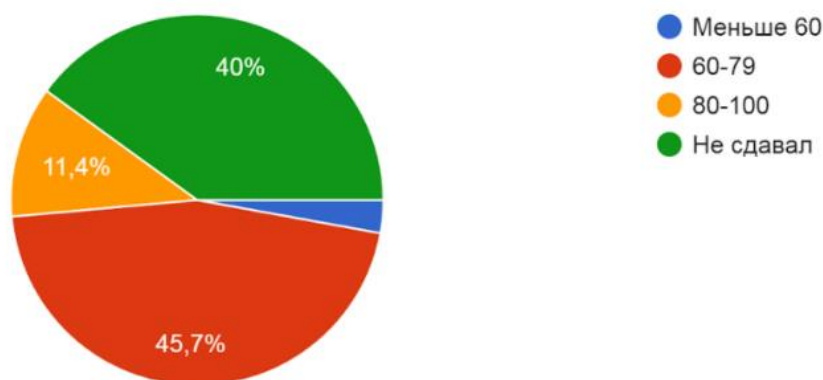


Рисунок 6. – Среднее количество баллов ЕГЭ по обществознанию

Критерием приблизительной (однако, не самой достоверной) оценки знаний по тем или иным предметам в России является Единый государственный экзамен. На рисунке 5 и 6 представлены результаты ответа респондентов на вопрос, касаемо количества набранных баллов по предметам история и обществознание. Исходя из представленных диаграмм, можно сделать вывод, что средний балл по истории несколько меньше чем по обществознанию; 5 человек, 14,3% от числа опрошенных сдали экзамен по истории меньше чем на 60 баллов, в то время как такое же количество баллов ЕГЭ по обществознанию набрал всего 1 человек – 2,9% от числа опрошенных.

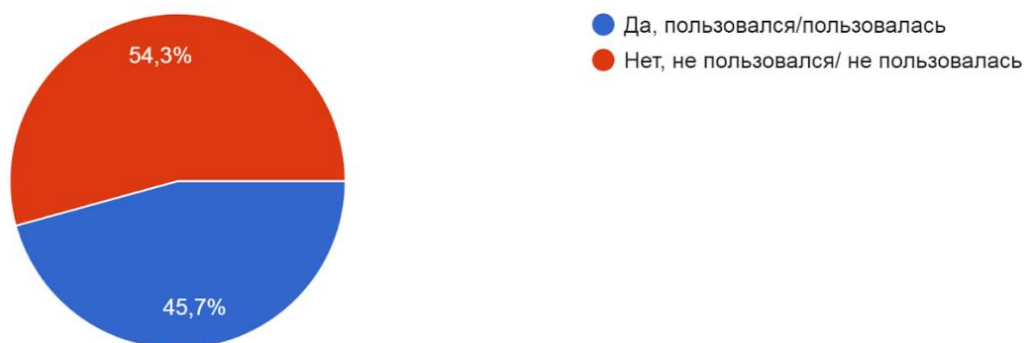


Рисунок 7. – Востребованность услуг онлайн-школ при подготовке к экзаменам

На данной диаграмме представлены результаты ответов на прямой вопрос, относительно спроса на образовательные услуги онлайн-платформ. Чуть больше половины опрошенных (54,3% респондентов) никогда не пользовались услугами онлайн-школ (по истории и обществознанию), когда 45,7% от числа респондентов, проходили онлайн-курсы по истории и обществознанию

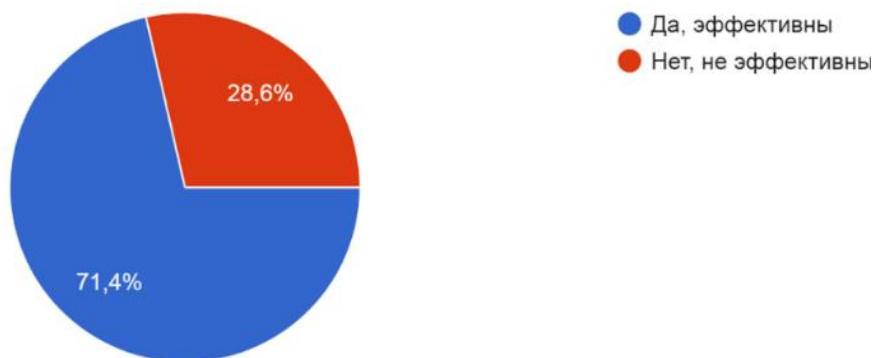


Рисунок 8. – Мнение респондентов относительно эффективности онлайн-школ

Большинство респондентов (25 человек, 71,4% от числа опрошенных) считает услуги, предоставляемые онлайн-школами эффективными, в то время как 28,6% опрошенных утверждают, что данный вид образовательных услуг неэффективен.

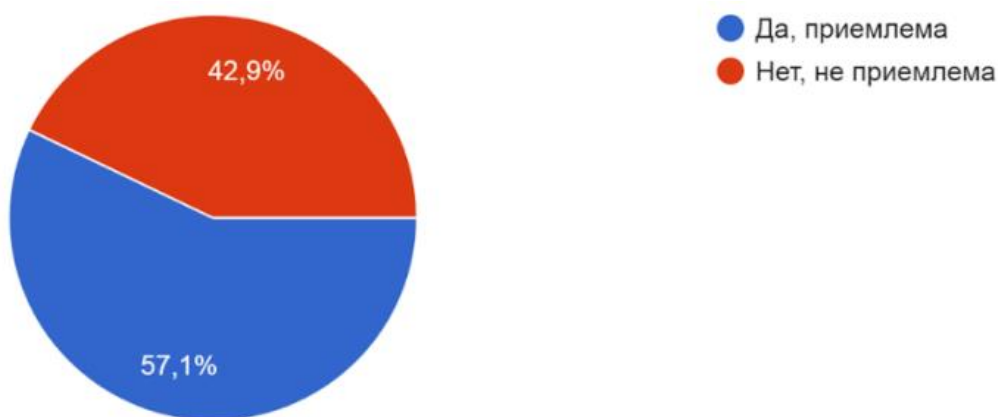


Рисунок 9. – Мнение респондентов относительно приемлемости цены на услуги онлайн-школ

Нередко именно высокая цена становится главной причиной, по которой спрос на товар или услугу снижается. Однако, для большинства респондентов (20 человек, 51,1% от числа опрошенных), так или иначе знакомых с подобным видом образовательных услуг считает цену на курсы приемлемой.



Рисунок 10. – Информация, которую необходимо знать, для приобретения услуг онлайн-школы

Очень часто, снижение спроса на те или иные товары или услуги обуславливается не информированность потребителя. Именно это порождает недоверие к производителю и нежелание приобретать определённые товары и услуги. Касательно услуг, предоставляемых онлайн-школами потребителям приблизительно в равной мере интересна как оценка и отзывы людей, проходивших курсы в данной школе, так и их результаты, а также квалификация и опыт педагогического состава.

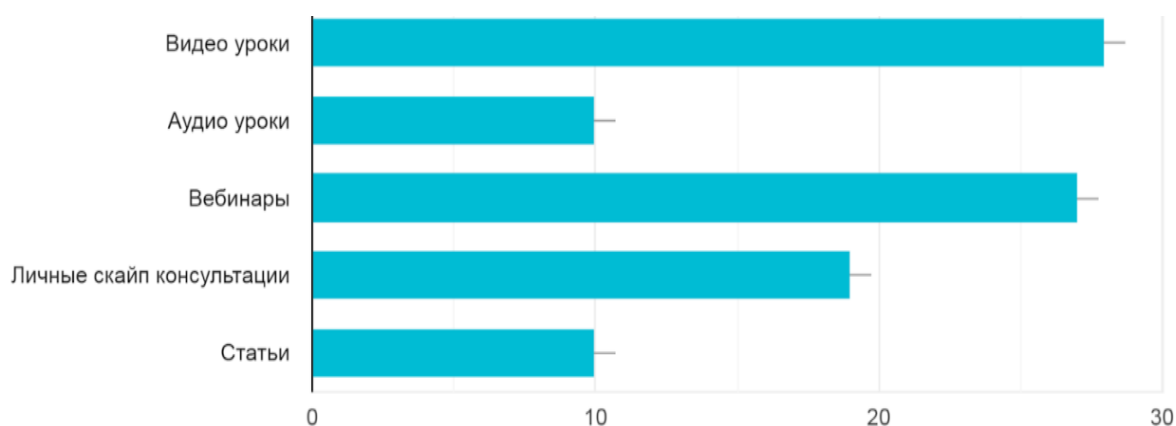


Рисунок 11. – Наиболее удобный формат обучения в онлайн-школе

Различные онлайн платформы предоставляют всевозможные способы изучения материала, однако, по мнению большинства респондентов, наиболее приемлемыми и удобными для них являются видео-уроки (80% респондентов) и вебинары (77,1% респондентов).

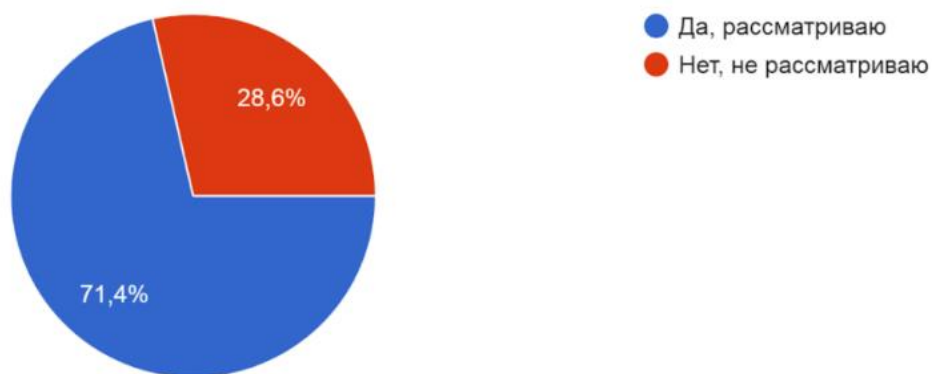


Рисунок 12. – Возможность самоподготовки

Нередко, при подготовке к экзамену учащиеся прибегают к самоподготовке, считая её наиболее эффективной и продуктивной; 71,4% респондентов рассматривают вариант самоподготовки как альтернативу занятий с репетитором или в онлайн-школах.

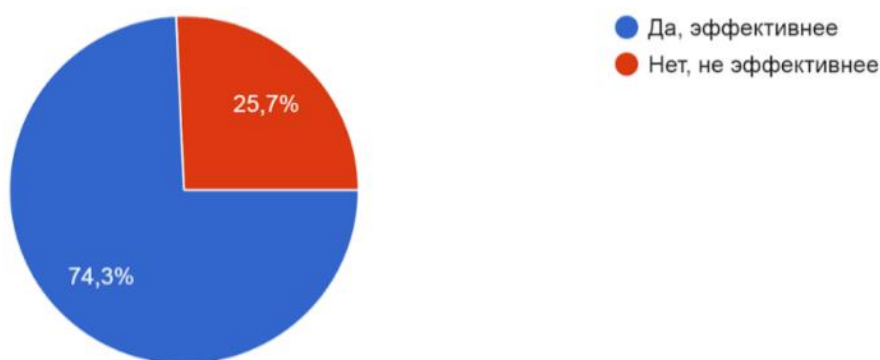


Рисунок 13. – Сравнение эффективности онлайн-школ и частных репетиторов

Многие люди считают репетиторство более эффективным способом подготовки к экзаменам. Подавляющее большинство респондентов, принимавшие участие в исследовании так же считают подготовку в онлайн школах менее эффективной, в отличие от репетиторства (26 человек, 74,3% от общего числа респондентов).

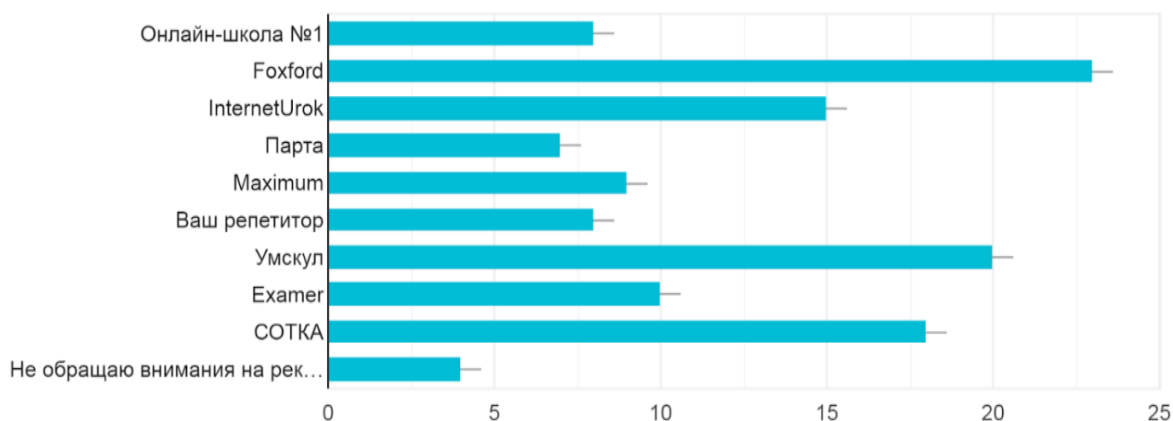


Рисунок 14. – Анализ рекламных кампаний крупнейших онлайн-школ

Рынок цифровых образовательных услуг появился в России сравнительно недавно, однако уже сейчас ведётся довольно масштабная конкуренция между лидирующими школами. В ходе конкуренции цифровые платформы вынуждены

улучшать своё качество, снижать цены и рекламировать онлайн-школу. Реклама, нередко, становится главным критерием, влияющим на увеличение спроса. Таким образом, можно заключить, что наиболее развита реклама онлайн-школы «Foxford», «Умскул» и «СОТКА».

Исходя из вышеизложенного можно сделать определённые выводы. Сложившаяся социально-экономическая ситуация показала, что Российское образование готово к быстрой перестройке и оперативным изменениям в чрезвычайной ситуации. Об этом свидетельствует возросший спрос на услуги электронных образовательных платформ. Исходя из целей данного исследования можно заключить, что спрос на данный вид образовательных услуг, несомненно, возрастает, однако, до сих пор многие люди с недоверием относятся к онлайн обучению и предпочитают им классическое обучение в школе или набирающее, в последнее время, популярность занятия с репетиторами.

Список литературы

1. *Ваганова О.И.* Роль инновационной образовательной среды в самореализации субъектов образовательного процесса / О.И. Ваганова, М.П. Прохорова, К.А. Максимова // Карельский научный журнал. – 2019. – Т. 8. - №2 (27). – С. 11-14.

2. *Прохорова М.П.* Принципы профессионального образования: новое прочтение в цифровую эпоху / М.П. Прохорова, С.В. Булганина, К.В. Белоусова, А.В. Лабазова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. - №2 (31). – С. 202-206.

3. *Прохорова М.П.* Социальное партнерство как механизм инновационного развития профессионального образования / М.П. Прохорова, А.М. Петровский // Интернет-журнал Науковедение. – 2015. – Т. 7. - №5 (30). – С. 221.

4. *Филатова О.Н.* Разработка методического сопровождения инновационной подготовки педагогов в вузе / О.Н. Филатова, М.П. Прохорова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. - №4. – С. 164.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Пичкалёва Ксения Сергеевна

*студент 2 курса Института специального образования
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург*

Донгаузер Елена Викторовна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
и педагогической компаративистики
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург*

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме современного образования – формированию учебной мотивации у обучающихся. Целью данного исследования является формулировка тезисов, которые помогут формировать учебную мотивацию у детей старшего дошкольного возраста. В статье представлен анализ теоретических

положений отечественных педагогов и психологов; рассматриваются педагогические и психологические аспекты обозначенной проблемы.

Ключевые слова: учебная мотивация, старший дошкольный возраст, познавательная деятельность, мотивационная сфера, готовность к школе.

Мотивация к обучению у дошкольников остается актуальной проблемой для современной системы образования. Современное общество требует активного включения в обучение уже с детского возраста. Поэтому мотивация к познавательной деятельности должна быть максимально эффективной уже в детском саду.

Интеллектуальное, творческое развитие будущих школьников зависит от созданных в дошкольном образовательном учреждении педагогических условий, использованных методов и приемов организации работы, умелого педагогического руководства этим процессом. Не только в России, но и во всём мире все большее значение приобретает качество педагогического труда, творческая активность педагогов как залог успешного формирования устойчивого интереса обучающихся к той или иной области знаний [6, с. 193].

Если педагог понимает причины поведения ребенка, то он приближен к тому, чтобы управлять не только действиями ученика, но и его мотивами [8]. Мотивы – конкретные причины, побуждения, заставляющие личность совершать поступки; динамические системы, в которых осуществляются анализ и оценка возможностей, выбор и принятие решений. Мотивы не всегда осознаются педагогами и обучающимися, однако они и являются главными движущими силами дидактического процесса [9]. Изучение мотивации является центральной проблемой педагогической психологии и дидактики.

В психологии развития ребенка дошкольного возраста становление мотивационной сферы является основополагающей темой. Известно, что мотивация определяет направленность личности и побуждение к деятельности. Дошкольный возраст – это период формирования представлений о мире, обществе, учебной деятельности. В это время происходит становление личности человека, формируется учебная мотивация, а ведущая игровая деятельность преобразуется в учебную, которая занимает почти весь период становления личности [4].

Следовательно, учебная деятельность и формирование личности идут параллельно, занимают значительный период в развитии человека, этим подтверждается важность формирования учебной мотивации. Однако современные педагоги часто сталкиваются с отсутствием у первоклассников учебной мотивации и их неготовностью к школьному обучению. Поэтому весьма важной задачей дошкольных образовательных учреждений является формирование учебных мотивов, положительного отношения к школе и учению в целом. Данная задача должна реализовываться до поступления в школу, так как наиболее прочно усваивается то, что было заложено в более ранние периоды жизни.

Слово «мотивация» происходит от латинского «*movere*» – «двигать». Это общее название методов, средств и процессов побуждения обучающихся к продуктивной познавательной деятельности; процесс изменения состояний и отношений личности [9]. Л.И. Божович установлено, что учебная деятельность дошкольников и младших школьников побуждается системой различных мотивов [3]. О сформированности мотивационной готовности можно говорить, если имеются учебно-познавательные, социальные и позиционные мотивы [4]. Невозможно утверждать о сформированности учебной мотивации, если ребенка привлекают лишь атрибуты школьной жизни или тот факт, что в школе учится друг, так как базисом сформированности мотивации учения является познавательная деятельность, а за перечисленными причинами стоят

потребности в общении и повышении социального статуса [7]. Необходимо заботиться о формировании психологической готовности ребенка к обучению в школе еще на этапе дошкольного детства, так как высокий уровень интеллектуального развития ребенка не всегда совпадает с готовностью к обучению в школе, следовательно, ребенок должен иметь желание учиться.

Мотивация как движущая сила человеческого поведения занимает весьма важное место в структуре личности, охватывая ее основные структурные образования: характер, эмоции, способности, деятельность и психические процессы [1, с. 9]. Мотивация играет большую роль в жизни человека. Мотивированный школьник видит школу не как учреждение, в котором есть учителя и его одноклассники. Школа для такого ученика – место, где он получает ценные знания, растет, совершенствуется и становится гармоничной, развитой, разносторонней личностью.

Отсутствие учебной мотивации значительно отражается на познавательной активности и приводит к тому, что дети не хотят учиться. Следовательно, учебная мотивация, интерес к познавательной деятельности являются факторами, определяющими продуктивность дидактического процесса [9]. Опираясь на витальный опыт, отметим, что люди, у которых на момент поступления в школу была сформирована мотивация учения, имеют успехи в учебе в начальной школе, а затем и на последующих этапах обучения (в среднем и старшем звене, в вузе и т.д.).

Говоря о мотивации учения, необходимо обязательно учитывать психологические характеристики каждого ребенка. В первую очередь, следует исходить из его возрастных особенностей. К старшему дошкольному возрасту относятся дети 5-6 лет. Е.П. Ильин обращает внимание на то, что у детей с 4 лет начинает проявляться смыслообразующая функция мотива, из этого следует, что в данном возрасте ребенок начинает осознанно планировать свою деятельность и понимать ее цель. К шести годам у детей появляется чувство долга. Для достижения результата дети могут выполнять то, что не вызывает интереса [7].

Традиционно выделяют два вида мотивации: внешнюю и внутреннюю. Внешняя мотивация появляется при воздействии на ребенка факторов извне: высказываний родителей и педагогов, выставления оценок и прочих явлений. Внутренняя мотивация характеризуется стремлением ребенка к учебной деятельности без внешних воздействий на него, и поэтому является наиболее стойким видом мотивации, который формируется у ребенка задолго до поступления в школу. Педагогу дошкольной образовательной организации следует знать и правильно применять действующие мотивы, формировать и развивать личность ребенка. У воспитанника в старшем дошкольном возрасте должно завершаться формирование иерархии мотивов, внутренней позиции школьника, эмоционально-положительного отношения к обучению в школе. По словам А.К. Марковой, задачи учителя должны воплотиться, «переплавиться» в задачи этого ученика [8].

Основываясь на витальном опыте и изучении трудов ряда ученых (Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Е.П. Ильина, А.К. Марковой В.С. Сухомлинского и др.), выделим тезисы, позволяющие сформировать учебную мотивацию детей дошкольного возраста.

1. Постановка цели и осознание ее важности. Ребенок старшего дошкольного возраста должен иметь цель: стать первоклассником и хорошо учиться, осознавать важность данной цели, понимать, что учеба важна для его самого, его будущего, его семьи и для общества в целом. Воспитатели и работники дошкольных учреждений должны рассказывать детям положительные моменты обучения в школе, учить их основным школьным навыкам: чтению, письму, счету. Таким образом дети дошкольного возраста могут заинтересоваться учебной работой в школе и ответственно подойти к подготовке к поступлению в первый класс.

2. Наличие примера. Взрослый всегда является образцом ребенку. В семье большое влияние на детей оказывают родители, которые закладывают в ребенка основные нравственные качества и эталоны поведения. В образовательных организациях на детей влияют педагоги, которые дают им знания, постоянно сопровождают их процесс развития. Это также важный пункт, так как без положительных примеров ребенок не будет понимать, к чему ему стремиться. Стоит отметить, что воспитатели и учителя начальных классов часто становятся авторитетом для своих учеников на всю жизнь, следовательно, они должны быть весьма ответственны, т.к. в дошкольном и младшем школьном возрасте у детей закладываются представления о школе и обучении в целом, которые могут повлиять на все последующее обучение ребенка.

3. Четкая организация учебного процесса. Дисциплина играет немаловажную роль в формировании учебной мотивации, так как дисциплинированный ученик способен наиболее полно изучать учебный материал и с интересом слушать учителя. По мнению В.А. Сухомлинского, знания должны быть богатством, а не «билетом в вуз» [10]. Для этого педагог должен знать, как вызвать у ученика стремление к знаниям. Л.С. Выготский писал, что интерес – «естественный двигатель детского поведения» [5]. Воспитатель и учитель начальных классов должны в совершенстве знать свой предмет, быть разумно требовательными по отношению к своим ученикам, уважать их.

4. Учет индивидуальных особенностей ребенка. Педагог в стремлении вызвать учебную мотивацию у обучающихся обязательно должен учитывать то, что все дети имеют индивидуальные качества. Следовательно, для того, чтобы воспитанники имели мотивацию к учебе, педагог, работая с группой детей, должен осуществлять индивидуально-дифференцированный подход: рассматривать детский коллектив в целом и при этом каждого обучающегося в отдельности.

5. Ситуативная мотивация. В повышении познавательной активности у дошкольников эффективным средством является использование ситуативного познавательного интереса, то есть интереса к конкретной деятельности, к определенному познавательному материалу. Ребенок не хочет проявлять активность в неинтересной деятельности, действовать по принуждению, что вызывает у него только негативные переживания. Но в то же время ребенок может длительно проявлять активность, если ему интересно, он удивлен. К ситуативной мотивации относится и взаимодействие с самим педагогом. Если ребенку нравится педагог, на его занятиях всегда интересно, то это повышает мотивацию дошкольника к познавательной деятельности.

6. Поощрение. В действиях ребенка «ограничителем» могут выступать внешние факторы, такие, как поощрение, запрет взрослого. По мнению Е.П. Ильина, поощрение является «наиболее сильным стимулятором» для детей дошкольного возраста [7, с. 191]. Существует тесная связь мотивации и эмоций [1]. Это подтверждается тем, что, если ребенок выполняет задание и оно получается, то у ребенка возникает радость, и он хочет выполнять еще. Информация, поданная в интересной для ребенка форме, вызывает эмоциональное восприятие, заинтересованность, побуждает принять участие в событиях. Педагогу на занятиях следует ставить ребенку посильные задачи, не ожидать от него выполнения весьма легкого или чрезмерно трудного задания, обязательно отмечать каждое усилие ребенка в процессе взаимодействия. Весьма эффективной практикой в дошкольных образовательных учреждениях является выстроенная система поощрений познавательной деятельности воспитанников, которая направлена на всех детей и стимулирует каждого ребенка к улучшению результата.

Мотивационная сфера ребенка меняется вместе с изменением самой личности, с изменением деятельности и способов ее осуществления. От того, насколько богата развивающая и социальная среда, окружающая ребенка, от насыщенности его опыта разнообразными впечатлениями, от компетентной организации педагогического

процесса зависит развитие или угасание ориентировочно-исследовательского поведения, являющегося базой для познавательной мотивации. К сожалению, уровень когнитивного развития ребенка не всегда является показателем его готовности к школе, и очень важно до поступления в школу сформировать его внутреннюю учебную мотивацию. Это является весьма важной задачей дошкольных образовательных учреждений, ведь процесс формирования учебной мотивации существенно влияет на все последующее обучение и развитие человека.

Список литературы

1. *Асеев В.Г.* Проблемы мотивации и личность // Теоретические проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1974. – 122 с.
2. *Ахметшина И.А.* Проблема дезадаптации выпускников детского сада при переходе в школу / И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, Т.В. Зеленкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. - №71-1. – С. 268-272.
3. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
4. *Виноградова М.А.* Формирование мотивационной готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста / М.А. Виноградова, Ю.Н. Маслова // Череповецкие научные чтения. – Череповец: Череповецкий государственный университет, 2014. – С. 32-34.
5. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 496 с.
6. *Донгаузер Е.В.* Развитие профессиональной компетентности учителя как актуальная проблема современного педагогического образования / Е.В. Донгаузер, Т.А. Кушмет // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: сборник статей / под. ред. Т.С. Дороховой, Е.В. Донгаузер. – Екатеринбург: ООО «Издательский дом «Ажур», 2016. – С. 192-197.
7. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
8. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
9. *Подласый И.П.* Педагогика: Новый курс. – М.: Владос, 2001. – 576 с.
10. *Сухомлинский В.А.* О воспитании. – М.: Политиздат, 1982. – 270 с.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ДОКУМЕНТЫ, РЕГЛАМЕНТИРУЮЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Позднякова Елена Алексеевна

*студентка 3 курса Института дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Зебзеева Валентина Алексеевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного
и начального образования
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

***Аннотация.** В статье рассматривается понятие профессиональной компетентности педагога. Раскрываются основные компоненты педагогической компетентности, которые имеют огромное влияние на качество работы педагога. Рассматривается нормативно-правовая база, в которую входит документация различных уровней, которая регламентирует деятельность педагогов.*

***Ключевые слова:** воспитатель, компетентность педагога, педагог, профессиональная компетентность, учитель, учительское мастерство.*

На сегодняшний день социум предъявляет высокие требования к профессиональному уровню педагогических работников и качеству образования. По этой причине сейчас много внимания уделяется профессиональной компетентности педагогов дошкольного и начального образования.

Педагогическая профессия, является одновременно вариативной и управленческой. Чтобы управлять развитием личности, нужно быть компетентным и образованным. Понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению своей деятельности и характеризует его профессионализм.

Человек, который встал перед детьми, несет ответственность за все, он должен многое знать и немало уметь. Часто говорят: «Учитель – звучит гордо», но ведь за этой фразой скрывается личность, несущая высокую ответственность за судьбу каждого ученика, подрастающего поколения, общества и государства в целом. От того какими будут результаты педагогического труда в настоящий момент зависит каким будет наше общество в скором будущем.

Профессиональная компетентность является инструментом и показателем качественно-количественной характеристики уровня профессионализма. Это довольно сложная, многогранная категория, наиболее полно и всесторонне характеризующая специалиста-профессионала.

А для того, чтобы понять, из каких элементов сегодня складывается содержание профессиональной компетентности педагога, необходимо обратиться к действующим нормативно-правовым актам, которые регламентируют его деятельность. Но для начала выясним, что же такое профессиональная компетентность. Понятие «профессиональная компетентность» очень часто трактуется узко, а именно как хорошее знание работником предмета своей непосредственной деятельности, которое формируется в ходе учебно-профессиональной подготовки на специальных дисциплинах. Но, очевидно, что знанием предмета деятельности ситуация профессионального труда не ограничивается.

Поэтому понятие «профессиональная компетентность» является достаточно сложной, интегративной характеристикой, оно объединяет в себе широко используемые понятия, например, как «профессионализм» и «профессиональные способности». Компетентность человека связана, в первую очередь с его деятельностью, а, значит, и непосредственно с профессией. Для успешного выполнения своей профессиональной деятельности ее субъекту важно обладать совокупностью психофизиологических, психологических и личностных характеристик, которые определяют его профессионализм.

В различных подходах профессиональную компетентность рассматривают как систему знаний, умений и способов исполнения деятельности и связывают с эффективным решением жизненных задач. Иногда компетентность понимается и рассматривается как индивидуальный способ решения или как особый тип организации предметно-специфических знаний, которые позволяют человеку принимать максимально эффективные решения в соответствующей области деятельности.

В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как: совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных знаний; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др. [1.]

Профессиональная компетентность по И.А. Зимней – это интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной деятельности человека, знания, на базе которых он способен использовать компетенции. Следовательно, «компетентность» можно описать через синонимы «осведомленность», «эрудированность», «усвоенность социально профессионального опыта» [2].

В свою очередь, В.Г. Суходольский пишет: «профессиональная компетентность педагога – это способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, базирующейся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическим знаниями, профессиональными умениями и навыками» [5, с.74].

В педагогической теории издавна сложились два подхода к пониманию учительского мастерства. Один из них связан с пониманием методов педагогического труда, а второй основывается на утверждении, что ведущая роль в воспитании принадлежит личности педагога, а не методу. Мастерство учителя на самом деле является синонимом к слову компетентность.

Важную роль в развитии компетентности педагога играют его профессионально-педагогические способности. Развитие способностей неотъемлемо связано с педагогическими умениями и навыками, которыми должен владеть каждый компетентный педагог. Также большое значение в успешности учителя имеет личность, характер и его взаимоотношения с обучающимися. Компетентный учитель или воспитатель уделяет много внимания реакции, которую вызывает его действия у обучающихся и воспитанников, изучают их возможности и систематически корректируют свою работу, на основе полученной информации. У таких педагогов методы обучения и воспитания обучающихся становятся как бы средством реализации запрограммированных качеств в личности самого педагога, проводником моральных ценностей от педагога к обучающимся.

Многое из вышесказанного говорит нам о том, что профессиональная компетентность педагога охватывает достаточно широкий круг вопросов решения профессиональных и личностных задач, которые способствуют развитию личности детей. Педагог – это не только человек, который передает знания, учит разным навыкам и умениям, но и учитель, который учит жить и остается наставником для ребят. Исходя из данного содержания профессиональной компетентности, можно предположить, что профессиональная компетентность должна иметь четкую структуру, определяющую ее содержание.

Профессиональная компетентность педагога включает в себя функционально мотивационный компонент, который в свою очередь, представляет себя в виде знаний о способах педагогической деятельности, которые необходимы учителю и воспитателю для реализации той или иной педагогической деятельности. Мотивационно-волевой компонент включает в себя цели и мотивы, а также интерес к профессиональной деятельности. Рефлексивный компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений. Коммуникативный компонент компетентности включает

умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения.

Можно предположить, что профессиональная компетентность педагога – это, по сути, его педагогическое умение. «Педагогическое умение, – пишет В.А. Крутецкий, – это совокупность последовательно развертывающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), основанных на теоретических знаниях и направленных на решение задач развития гармоничной личности. Такое понимание сущности педагогических умений подчеркивает ведущую роль теоретических знаний в формировании практической готовности будущих учителей, единство теоретической и практической подготовки, многоуровневый характер педагогических умений и возможность их совершенствования путем автоматизации отдельных действий» [4, с. 64].

Теперь рассмотрим, как профессиональная компетентность педагога отражается в Федеральном Законе об образовании и в профессиональном стандарте «Педагог». В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 26.12.2012 г. профессиональная компетентность педагога затрагивается в 47 и 48 статьях. В 47 статье указаны совокупность права и свобод (в том числе академических прав и свобод) педагогических работников. В их число входят: «свобода преподавания, свободное выражение своего мнения, свобода от вмешательства в профессиональную деятельность; свобода выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания; право на творческую инициативу; право на участие в разработке образовательных программ; право на осуществление научной, научно-технической, творческой, исследовательской деятельности; право на бесплатное пользование библиотеками и информационными ресурсами, право на защиту профессиональной чести и достоинства и многое другое» [11].

В статье 48 указаны обязанности и ответственности педагогических работников, которые также формируют профессиональную компетентность педагогических работников. Например, педагогические работники обязаны: «осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне; соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики; уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательных отношений; систематически повышать свой профессиональный уровень; проходить аттестацию на соответствие занимаемой должности и так далее» [11].

Именно так в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» зафиксированы права, свободы и обязанности педагогических работников, что является основой для составления других нормативно правовых документов, регламентирующих профессиональную компетентность педагога.

В Приказе Минтруда России «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» указаны трудовые действия, которые должен выполнять педагог, что педагог должен уметь и знать, требования к образованию и обучению [7]. Все это, как уже было ранее упомянуто, формирует профессиональную компетентность педагога. В данном документе указаны трудовые функции для педагогов как дошкольного, так и начального общего образования.

Педагогу дошкольного образования присущи следующие трудовые действия:

- планирование и реализация образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и основными образовательными программами;
- участие в разработке основной общеобразовательной программы образовательной организации;
- участие в создании безопасной и психологически комфортной образовательной среды образовательной организации через обеспечение безопасности

жизни детей, поддержание эмоционального благополучия ребенка в период пребывания в образовательной организации;

- формирование психологической готовности к школьному обучению и др.

Педагогу основного общего образования присущи такие трудовые действия, как:

- проектирование образовательного процесса на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования с учетом особенностей социальной ситуации развития первоклассника в связи с переходом ведущей деятельности от игровой к учебной;

- формирование у детей социальной позиции обучающихся на всем протяжении обучения в начальной школе;

- формирование метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования и другое.

К необходимым умениям, которыми должен обладать педагог дошкольного образования относятся:

- организовывать виды деятельности, осуществляемые в раннем и дошкольном возрасте;

- применять методы физического, познавательного и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста в соответствии с образовательной программой организации;

- владеть всеми видами развивающих деятельностей дошкольника (игровой, продуктивной, познавательно-исследовательской) и др.

К необходимым умениям педагога начального общего образования, в свою очередь относятся:

- ставить различные виды учебных задач (учебно-познавательных, учебно-практических, учебно-игровых) и организовывать их решение;

- во взаимодействии с родителями (законными представителями), другими педагогическими работниками и психологами проектировать и корректировать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося в соответствии с задачами достижения всех видов образовательных результатов;

- реагировать на непосредственные по форме обращения детей к учителю и распознавать за ними серьезные личные проблемы.

Педагогу дошкольного образования необходимо знать:

- специфику дошкольного образования и особенностей организации работы с детьми раннего и дошкольного возраста;

- основные психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и личностный; основы дошкольной педагогики, включая классические системы дошкольного воспитания;

- общие закономерности развития ребенка в раннем и дошкольном возрасте;

- особенности становления и развития детских деятельностей в раннем и дошкольном возрасте;

- основы теории физического, познавательного и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста;

- современные тенденции развития дошкольного образования.

Педагог начального общего образования должен знать:

- основные и актуальные для современной системы образования теории обучения, воспитания и развития детей младшего школьного возраста;

- федеральные государственные образовательные стандарты и содержание примерных основных образовательных программ;

– дидактические основы, используемые в учебно-воспитательном процессе образовательных технологий;

– существо заложенных в содержании используемых в начальной школе учебных задач обобщенных способов деятельности и системы знаний о природе, обществе, человеке, технологиях;

– особенности региональных условий, в которых реализуется используемая основная образовательная программа начального общего образования.

Вот так в профессиональном стандарте «Педагог» зафиксированы требования к педагогам дошкольного и начального общего образования, которые в свою очередь формируют их профессиональную компетентность. Учитель и воспитатель должны иметь все качества шагающего в ногу со временем, компетентного и профессионального педагога. Именно поэтому одним из важных профессиональных качеств педагога является профессиональная компетентность. Через это педагог реализуется как работник, выполняющий свои обязанности в системе производственных отношений. Профессиональная компетентность является одним из самых главных условий эффективности организации воспитательно-образовательного процесса. Именно поэтому так важно, чтобы это регламентировалось в нормативно-правовых документах со стороны государства.

Список литературы

1. *Безюлева Г.В.* Профессиональная компетентность специалиста: взгляд психолога // Профессиональное образование. Столица. – 2005. - №12. – С. 24-25.

2. *Зимняя И.А.* Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) // Проблемы качества образования: материалы XIV Всерос. совещания. – М., 2003.

3. *Крутецкий В.А.* Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В.А. Крутецкий, Е.Г. Балбасова. – М.: Гардарики, 2007. – 354 с.

4. *Кухарев И.В.* На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.

5. *Михайлов И.А.* Формирование профессиональной компетентности педагогов – необходимое условие развития современной школы // Академический вестник. – 2014. - №2. – С. 318-322.

6. *Ничагина А.В.* Содержание понятия «нормативно-правовая компетентность учителя» // ЧиО. – 2018. - №2 (55).

7. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 г. №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://base.garant.ru/70535556/7> (дата обращения 05.05.2022).

8. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 г. №373 «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://base.garant.ru/197127/> (дата обращения 05.05.2022).

9. Профессионально-педагогические понятия: словарь / Сост. Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк; под ред. Г.М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с.

10. *Садохин А.П.* Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Т. X. - №1. – С. 125-139.

11. Федеральный закон от 26.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 05.05.2022).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Позднякова Кристина Андреевна

*студентка 2 курса магистратуры юридического института
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева»
г. Орел*

Пашин Андрей Леонидович

*кандидат юридических наук, доцент,
заведующий кафедрой конституционного, административного
и финансового права
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева»
г. Орел*

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные на сегодняшний день вопросы качества образования в современной России. Обозначаются пробелы в законодательстве и предлагаются некоторые возможные способы в их преодолении. Анализ действующей системы юридического образования в России показал множество аспектов, требующих совершенствования. Также, совершенствование системы юридического образования не всегда имеет положительную тенденцию, на что обращается внимание в статье.

Ключевые слова: юридическое образование, юридическое образование в современной России, проблемы качества образования в современной России, совершенствование юридического образования, студенты-юристы, юриспруденция, качество образования в России, совершенствование системы образования.

Конституция Российской Федерации гарантирует каждому право на образование [1, ст. 43]. Обеспечивает конституционное право на образование Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В соответствии с данным законом, в России образование подразделяется на общее, профессиональное, дополнительное образование и профессиональное обучение [2, ст. 10]. Юридическое образование относится к профессиональному, которое предоставляется в нашей стране на уровне среднего профессионального и высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации).

Юридическое образование в Российской Федерации является одним из самых популярных несмотря на то, что востребованность кадров данной специализации на рынке труда невелика. Вместе с этим, юридическое образование в современных условиях имеет ряд достаточно серьёзных проблем, не позволяющих российской программе юридического образования выйти на международный уровень и составить достойную конкуренцию зарубежным программам подготовки кадров данной направленности.

Одной из таких проблем является недостаточное развитие в Российской Федерации системы дистанционного образования и общения студентов с преподавателями посредством применения дистанционных образовательных технологий. Несмотря на то, что сейчас активно разрабатываются и внедряются в различные сферы жизни новейшие передовые технологии, электронный формат взаимодействия студентов и преподавателей применяется на очень низком профессиональном уровне. Особенно актуальной данная проблема стала в период введения в Российской Федерации карантинных мер из-за распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19), когда все высшие учебные заведения страны перешли на реализацию образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Ещё одной, не менее важной современной проблемой юридического образования в России является отсутствие своевременной и качественной корректировки учебных программ. Сейчас как в нашей стране, так и в целом мире наблюдается достаточно нестабильная ситуация в политической, экономической, социальной и многих других сферах жизнедеятельности. В связи с этим, особенно важным является перепрофилировать учебные планы, которые бы отвечали современным потребностям государства и общества. Введение новых, актуальных на сегодняшний день дисциплин и исключение устаревших, способствовало бы более качественному освоению юридического образования.

Также особое внимание стоит уделить такой проблеме как отсутствие навыка речевой культуры у студентов юридических факультетов. При переходе на Болонскую систему юридического образования, эта проблема с каждым годом приобретает всё большую актуальность [4, с. 172]. Юридическое образование в современных условиях направлено в большей степени на выполнение студентами письменных работ, решение модулей, тестов. Такой формат образования, несомненно, развивает мышление и прививает важный навык в профессии юриста – грамотно излагать свои мысли в письменной форме. Однако, при таком подходе, совершенно не развивается навык культуры речи. Умение говорить грамотно, доходчиво, кратко, убедительно – это один из основополагающих базовых навыков юриста, поскольку юристу в своей работе необходимо выстраивать общение с людьми разного культурного уровня, разных профессий, в связи с этим, возникает объективная необходимость в чётком и аргументированном выражении своих мыслей.

Вместе с тем, названные выше проблемы, возникающие в настоящее время в процессе юридического образования, появляются в большинстве своём из-за того, что в последнее время развивается тенденция увеличения числа юридических ВУЗов, которые не обладают надлежащей интеллектуальной и профессиональной основой, в таких ВУЗах работают недостаточно квалифицированные кадры и используется некачественная юридическая литература. Такие низкопробные учебные учреждения вызывают опасность для общества и государства, поскольку не могут в полном объёме обеспечить надлежащий уровень подготовки юридических кадров. Такой непрофессиональный подход подрывает конституционную безопасность государства [5, с. 39].

К одному из элементов, способствующих снижению качества юридического образования в Российской Федерации, относится, как не парадоксально, такое совершенствование системы юридического образования, как переход на тестирование. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации на протяжении нескольких последних лет активно развивает и внедряет систему тестирования во все сферы образования в стране, также это коснулось системы юридического образования. Однако, цель тестирования заключается в выработке механического навыка по выбору

правильного варианта ответа или же его угадывания. Такой механизм работы не позволяет развивать у студентов юридического мышления, навыков научного анализа, формирование юридической этики. Всё это в совокупности снижает уровень, получаемого образования.

Важным является и использование новейших технологий при подготовке юридических кадров. В современном мире достаточно стремительно развиваются информационные технологии, которые на сегодняшний день внедрены практически во все сферы жизни общества и государства. Использование инновационных методов обучения позволит не только повысить качество образования, но также создаст для студентов-юристов новую платформу для проявления своих способностей в качестве субъекта образовательной деятельности. Однако, на данный момент, реализовать это достаточно трудно, поскольку в большинстве ВУЗов отсутствует надлежащее техническое оснащение.

Проблема достаточной укомплектованности ВУЗов всем необходимым материально-техническим оснащением является очень актуальной. Сейчас оснащённость ресурсами, необходимыми для получения качественного юридического образования в современной России, находится на очень низком уровне. Это связано с тем, что в настоящее время отсутствует регламентация материально-технического оснащения на уровне принятия федеральных законов и иных нормативно-правовых актов, регулирующих образование в Российской Федерации. Несмотря на то, что в Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» регулярно вносятся изменения, однако, в положение об общих требованиях к организации воспитания обучающихся до сих пор не было внесено поправки, содержащей в себе информацию о техническом оснащении. Положение о материально-техническом оснащении образовательного процесса содержится только в Постановлении Правительства Российской Федерации от 28.10.2013 г. №966 «О лицензировании образовательной деятельности» (вместе с «Положением о лицензировании образовательной деятельности») [3, ст. 4].

Важным критерием в качестве образования является и практическая составляющая обучения. В рамках современного юридического образования практике уделено критически мало внимания. Акцент сделан на теоретическую базу, однако, для работодателей важен практический навык применения знаний в области юриспруденции. Для этого стоит внедрять в образовательную программу практические занятия по специальным дисциплинам, в рамках которых студенты смогли бы решать практические вопросы юриспруденции, составлять процессуальные документы, набирать практические навыки поиска судебной практики, принимать участие в судебных заседаниях. В настоящее время такой опыт работы со студентами-юристами отсутствует, либо реализуется на очень низком уровне, что не позволяет повысить качество юридического образования в России.

Эти и многие другие проблемы существуют на данный момент в области юридического образования в современной России. Указанные проблемы являются наиболее актуальными в рамках рассмотрения юридического образования в современных условиях. Для их решения необходим комплексный подход. Проблемы юридического образования в современных условиях – это результат неудачного воздействия и реформирования системы образования в стране в целом. Что, в свою очередь, подрывает воспитание правового здоровья нации.

Таким образом, для повышения качества юридического образования в Российской Федерации необходим комплекс мер, направленный на решения основных проблем, которые существуют в данный момент в системе образования России. Необходимо дальнейшее развитие, совершенствование и модернизация нормативно-

правовых актов, регулирующих образовательную деятельность, в том числе, в сфере юридического образования. Стоит обращать внимание и имплементировать во внутригосударственные нормы опыт развития юридического образования в зарубежных странах, являющихся ведущими государствами по уровню и качеству образования. Проблемы юридического образования в России в современных условиях могут быть решены только путём проведения ряда комплексных реформ и преобразований.

К решению выявленных в ходе проведённого исследования проблем стоит подходить с учётом следующих моментов:

1) развивать навык общения преподавателей и студентов посредством дистанционных образовательных технологий, вырабатывать навык вежливого делового общения, необходимого для работы юристом, например, посредством электронной почты;

2) своевременно корректировать учебные программы для того, чтобы повышать качество подготовки специалистов, необходимых в современном мире, внедрять новые дисциплины, которые отвечают современным запросам общества и государства, а также исключать устаревшие предметы из учебных планов;

3) уделять повышенное внимание речевой культуре будущих специалистов, а также повышать нравственное и общекультурное воспитание студентов;

4) сформировать и реализовать академическую помощь со стороны старейших юридических вузов страны вновь образованным для того, чтобы готовить специалистов качественного уровня.

С учётом данных критериев действительно можно преодолеть многие проблемы юридического образования в современных условиях и способствовать совершенствованию системы юридического образования в Российской Федерации.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020 г.) // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения 01.05.2022).

2. *Петроченко Е.Н.* Основные проблемы развития юридического образования в российской Федерации // Территория науки. – 2014. - №5. – С. 35-42.

3. Постановление Правительства Российской Федерации от 28.10.2013 г. №966 (ред. от 21.02.2020 г.) «О лицензировании образовательной деятельности» (вместе с «Положением о лицензировании образовательной деятельности») [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_153731/ (дата обращения 01.05.2022).

4. Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ (ред. от 16.04.2022 г.) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 01.05.2022).

5. *Эзрох Ю.С.* Болонская система высшего образования в России: мифы и реальность // ЭКО. – 2016. - №2 (500).

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МАЛОЙ РОДИНЕ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Полторак Яна Игоревна

*студентка 4 курса Института дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Мусс Галина Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории
и методики начального и дошкольного образования
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Аннотация. *Статья посвящена проблеме формирования у младших школьников ценностного отношения к малой Родине во внеурочной деятельности. В работе представлены различные трактовки определений «ценность», «отношение», «ценностное отношение». Приводится описание методик, позволяющих выявить уровень сформированности ценностного отношения к малой Родине.*

Ключевые слова: *ценность, отношение, ценностное отношение, патриотизм, младшие школьники, внеурочная деятельность.*

Современный образовательный процесс в России имеет выраженный ориентир на достижение национального воспитательного идеала, который гласит, что школа должна готовить высоконравственных, компетентных, творческих граждан, принимающих судьбу Родины как свою личную, осознающих ответственность за настоящее и будущее своего Отечества. У младших школьников должно вырабатываться чувство достоинства за свое Отечество, свой народ, уважение к его великим свершениям и достойным страницам прошлого.

В этой связи одним из ключевых направлений современного воспитания является гражданско-патриотическое воспитание. Так как именно на основе чувств патриотизма укрепляется любовь к Родине, появляется чувство ответственности за судьбу страны, возникает желание сохранять и укреплять материальные и духовные ценности, развивается благородство и достоинство личности. Основой такого многогранного чувства как патриотизм, является любовь к родному краю, а именно бережное и ценностное отношение к нему.

Д.С. Лихачев в своей книге для обучающихся «Земля родная» писал, что «задачей первостепенной важности является воспитание любви к родному краю, к его культуре, к родной речи. Воспитание любви к своей Родине начинается с малого – с любви к своей семье, к своему дому, к своей школе. Далее, расширяясь, эта любовь переходит в любовь к своей Стране, к истории своей Страны, к ее прошлому и настоящему. И, затем, человек проникается любовью уже ко всему человечеству, человеческой культуре» [4, с. 32].

Все вышеизложенное обращает внимание на актуальность проблемы формирования у младших школьников ценностного отношения к Родине, в частности, к малой Родине и важность решения данной проблемы.

Воспитание ценностного отношения к Родине всегда являлось и является актуальным педагогическим вопросом. Многие философы, педагоги, психологи обращались к изучению понятий «ценность», «отношение», «ценностное отношение».

В понятие «ценность» изначально заложен положительный смысл: это то, что мы ценим, чего желаем, к чему стремимся. Стоит отметить, что «ценность» в трудах известных отечественных педагогов трактуется по-разному. Н.А. Волкова рассматривает «ценность» как некий личностный смысл. При этом она утверждает, что «ребенок осознает ценность всякий раз, когда смысл имеет для него принципиальную важность» [3, с. 17]. В.А. Сухомлинский, например, предлагал в качестве высших ценностей считать патриотизм, любовь к родителям, к матери, к «самому святому и прекрасному в жизни человека» [8, с. 24], а для К.Д. Ушинского это были – Родина и родной язык [10, с. 5].

Понятие «отношение» рассматривается в философии как значимость чего-либо, форма участия, соучастия в чём-либо. Работы многих известных педагогов раскрывают понятие «отношение» как основу диалектического подхода к воспитанию. В частности, В.Н. Мясищев рассматривал понятие «отношение», как «целостную систему индивидуальных избирательных сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [5, с. 194].

П.И. Пидкасистый в своих трудах рассматривает ценностное отношение к Родине и определяет его как «отношение любви к той земле, на которой человек вырос; отношение к людям родной земли, с которыми он проживал события жизни, говорил на одном языке, с которыми его объединяет нечто общее в их отношении к жизни» [7, с. 137]. Подробно рассматривала воспитание ценностного отношения, в частности к родному краю, М.Ю. Новицкая. Она утверждала, что «воспитание ценностного отношения к родному краю – это педагогическое взаимодействие взрослых и детей в рамках единого культурно-смыслового пространства» [6, с. 45].

Формирование ценностного отношения к Родине составляет основу патриотического воспитания младших школьников. И.Ф. Харламов говорит, что «патриотизм – это такое нравственное качество человека, которое выражается в его признательности к родине, преданности ее идеалам, осознании её могущества, славы и переживания своей духовной связи с ней, в потребности к стремлению в любых условиях беречь ее честь и достоинство...» [11, с. 255].

Патриотическое воспитание уже в начальной школе влияет на дальнейшую жизнь личности, и от личностных характеристик преподавателя, от подготовки его работы зависит, направят ли обучающиеся свою инициативу на служение во благо Отчизне, станут ли действительно патриотами своей страны.

Особенности формирования у младших школьников ценностного отношения к малой Родине можно раскрыть через патриотическое воспитание во внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность, являющаяся обязательным компонентом образовательного процесса в начальной школе, предоставляет широкие возможности для реализации программ, нацеленных на воспитание ценностного отношения у младших школьников к малой Родине. Внеурочная деятельность – это одна из форм организации свободного времени обучающихся, которая является составной частью учебно-воспитательного процесса. Внеурочная деятельность в начальной школе направлена на создание условий, при которых будет возможным проявление и развитие интересов детей на основе постижения духовно-нравственных ценностей, культурных традиций.

Во внеурочной деятельности принято выделять пять основных направлений развития личности: духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное, спортивно-оздоровительное. В рамках темы нашей работы особый интерес для нас представляет духовно-нравственное направление внеурочной деятельности.

А.С. Андриянина предлагает разнообразные формы организации деятельности, которая направлена на формирование чувства любви к малой Родине у младших школьников. Среди них можно отметить следующие: реализация проектов на тему «Мой родной край»; знакомство младших школьников с фольклором, национальными традициями своей малой Родины; взаимодействие обучающихся с культурными и общественными организациями; реализация программы краеведческого кружка, в рамках деятельности которого ученики ходят на экскурсии в музеи, взаимодействуют с живой природой в походах [2, с. 5].

Г.Н. Абросимова, в свою очередь, в своем пособии «Опыт патриотического воспитания младших школьников средствами краеведо-туристской деятельности», утверждает, что «формирование ценностного отношения к родному краю у младших школьников во внеурочной деятельности возможно посредством изучения родного края в деятельности туристско-краеведческих групп». Она считает, что очень важно знакомить обучающихся с архитектурой, природой, интересными людьми своего края. Также важно знать творчество местных мастеров и умельцев, важно ориентироваться в экологической ситуации родного края. [1, с. 56].

Работу по краеведению невозможно представить без экскурсий. Они остаются одной из ведущих форм краеведческой работы. Цель экскурсии – получение, формирование новых знаний путем непосредственного наблюдения за природными, производственными объектами, а также за социальными объектами и окружающей действительностью. Что касается экскурсий по родному краю, то их можно рассматривать как научные экспедиции. Наблюдения, проводимые в ходе экскурсии по краеведению, позволяют познакомить обучающихся не только с различными природными явлениями и процессами, а также явлениями и процессами, происходящими в хозяйственной жизни людей своего края. Экскурсии по историческим местам родного края делают доступным получение глубоких знаний о своем городе, районе, области. А это, в свою очередь, делает любовь обучающихся к Родине сознательной, что способствует воспитанию их в духе патриотизма.

В процессе формирования ценностного отношения к малой Родине широко применяется и такая форма работы педагога, как встречи и беседы с интересными людьми, героями войны и труда, привлечение материалов местного телевидения, отрывков из книг, газет и журналов, проведение производственных экскурсий.

Вообще, рассматривая методы патриотического воспитания, чаще всего говорят о беседах, экскурсиях, туристических походах по родному краю, походах по местам боевой славы, встречах с людьми старших поколений, демонстрациях фильмов, трудовых и общественных делах, участиях в поисковой деятельности. Также процесс формирования патриотических чувств невозможно представить без работы в музеях, в библиотеках, без посещения театров. Очень важны тематические вечера, читательские и теоретические конференции, конкурсы сочинений на гражданско-патриотические темы. Говоря о методах и формах работы по патриотическому воспитанию, нужно отметить работу Клубов краеведческой направленности. Они были и остаются на сегодняшний день наиболее живой формой воспитательной работы, так как действуют за пределами учебного процесса [7].

Таким образом, мы рассмотрели возможности внеурочной деятельности, приемы, формы и методы работы с детьми младшего школьного возраста по формированию у них ценностного отношения к родному краю. Из вышесказанного мы можем сделать вывод, что приемы и формы данной работы весьма разнообразны, а грамотное их сочетание и использование, несомненно, окажет положительный эффект на воспитание патриотизма, формирование ценностного отношения к малой Родине.

Список литературы

1. *Абросимова Г.Н.* Опыт патриотического воспитания младших школьников средствами краеведо-туристской деятельности: пособие по реализации Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» на 2001-2005 годы / под. ред. Г.Н. Абросимовой, М.Е. Трубачевой. – М.: АРКТИ, 2004.
2. *Андрюнина А.С.* Формирование ценностного отношения к малой родине в период детства // Science Time. – 2015. - №5 (17) [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-formirovanii-tsennostnogo-otnosheniya-k-maloyrodine-v-period-detstva> (дата обращения 29.04.2022).
3. *Волкова Н.А.* Динамика ценностных ориентаций в структуре личностных характеристик у школьников: автореферат. – Ленинград: Изд-во ЛГПУ, 1983. – С. 151.
4. *Лихачев Д.С.* Земля родная: книга для обучающихся – М.: Просвещение, 1983. – 256 с.
5. *Мясищев В.Н.* Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. – М.: МОДЭК, 1998. – 368 с.
6. *Новицкая М.Ю.* Мониторинг патриотического воспитания в детском саду и начальной школе: метод. пособие / М.Ю. Новицкая, С.Ю. Афанасьева, Н.А. Виноградова. – М.: Дрофа. – 2010. – 154 с.
7. *Пидкасистый П.И.* Педагогика: учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
8. *Сухомлинский В.А.* Родина в сердце. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 175 с.
9. *Телина И.А.* Литературное краеведение как аспект подготовки учителя к обучению младших школьников чтению // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2018. - №1. – С. 29-32.
10. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1988. – С. 23.
11. *Харламов И.Ф.* Педагогика: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 520 с.

РОЛЬ КИБЕРСПОРТА В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ СТУДЕНТА

Пономарев Валентин Викторович

*студент 2 курса лингвистического факультета
ФГБОУ «Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова»
г. Архангельск*

Малышев Роман Александрович

*старший преподаватель кафедры физической культуры
ФГБОУ «Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова»
г. Архангельск*

Аннотация. *Статья является взглядом авторов на роль киберспорта в повседневной жизни студента, ее функции как средства развития важных качеств, которые в перспективе могли бы пригодиться для повседневной жизни и занятия спортом. Поскольку компьютеры все глубже проникают в нашу жизнь, следует озаботиться тем, на что это повлияет, в данном случае, приводится мнение о том, как конкретно киберспорт мог бы помочь в образовательных целях и о новых VR и AR*

устройствах, которые позволяют сохранять подвижность, совмещая ее с элементами игры, что могло бы позитивно повлиять на физическое развитие человека, в отличие от классического варианта занятия компьютерными играми «за столом».

Ключевые слова: киберспорт, досуг, молодежь, студенты, компьютерный спорт, образование.

В современном мире нельзя недооценивать значимость даже самых ненадежных на тот момент технологий или явлений, соотнесенных с ними. С течением времени мы можем удостовериться, что все то, что раньше мы считали достаточным, можно многократно улучшить и наделить новыми функциями. Одним из таких изобретений стал компьютер. Еще шестьдесят лет назад было достаточно двух килобайт памяти чтобы космическая ракета с Гагариным могла вывести его на околоземную орбиту и нормально функционировать. Билл Гейтс говорил «640 килобайт должно хватить всем», что отражало взгляд на будущее в то время, однако можно сказать, что человечество не стало стоять на месте. Сегодня трудно представить себе, что когда-то считалось, что этого будет достаточно чтобы выполнять свою работу. Компьютер постепенно уменьшался, до тех пор, пока его не стало возможно носить в кармане, а его вычислительная мощь только возросла. Говоря об этом, я хочу подчеркнуть значимость прогресса в текущей реальности и то, как это отражается конкретно в плане вычислительной техники вроде компьютера.

На сегодняшний день компьютеры прочно заняли свое немаловажное место в повседневной жизни практически у всех слоев общества. Они помогают нам с решением задач и облегчают коммуникацию друг с другом. Но, думаю, обратиться стоит прежде всего к досуговой части взаимодействия человека и компьютера. Люди проделали большую работу чтобы проведение времени за компьютером было приятно, а это порождает необходимость найти себе развлечение. Сперва видеоигры были побочным продуктом, который постепенно вышел в широкие массы, обрел популярность и смог стать культурным феноменом во всем мире [1, с. 93-95].

Стоит отметить, что история развития видеоигр как феномен – интересное явление и рассматривать его можно долго, но намного важнее сейчас обратить внимание на то, как видеоигры непосредственно интегрируются в сферы нашей жизни. Нельзя отрицать что они стали доступным средством для приведения в порядок нашего психологического состояния, несмотря на расхожее в обществе мнение о вреде видеоигр. И, затрагивая этот аспект, стоит сказать, что так же, как видеоигры проникли в нашу повседневную жизнь, так они и проникают все больше в профессиональную сферу.

История киберспорта не слишком долгая, так как появилась относительно недавно и началась с появления в аркадных автоматах возможности сохранять свой результат в таблице рекордов, после чего другой игрок мог бы набрать больше «очков» и оказаться на более высокой строке, чем предыдущий. Это можно считать началом соревновательной черты киберспорта и с тех пор изменились и видеоигры, став сложнее, также изменились и условия, при которых игрок бы получал «очки». Постепенно, стали проводиться турниры, а разработчики игр старались привлечь в свои игры людей, которым нравится соревноваться друг с другом, так на свет появились небезызвестные видеоигры как Counter-Strike, StarCraft, Quake. Соревновательные видеоигры приобретали свои специализации и профили. Quake ставил задачей развить быструю реакцию и навык ориентироваться в трехмерном пространстве с постоянно меняющимся окружением, StarCraft приучал к стратегическому мышлению, Counter-Strike к командной работе и выполнению задач.

Многие молодые люди, улучшив свои навыки в видеоигре, могут начать размышлять как можно извлечь выгоду из своего увлечения. Киберспорт является как раз таким средством, с помощью которого можно получить признание и выгоду. Как показало общественное мнение [2, с. 82], все больше людей склоняются к положительной оценке киберспорта, из чего можно сделать вывод что данный вид спорта продолжит увеличение своего влияния по мере развития технологий, в частности, можно упомянуть пока не получающие своего обширного распространения устройства VR (Виртуальной Реальности) и AR (Дополненной Реальности), как средство, которое могло бы использоваться в ближайшем будущем. Среди ярчайших представителей этой области можно представить Valve Index от компании Valve, HTC Vive от компании HTC. Примечательной функцией для них можно считать создание достаточно обширного виртуального пространства, что позволяет производить куда более частые движения телом, чем при использовании обычных стационарных шлемов, которые используются для производства видео и «закрепляют» человека на месте.

Обсуждая то, как киберспорт начинает приобретать все большую популярность, нужно сказать, что, по оценкам некоторых критиков, у киберспорта весьма хаотичная структура, начать с того, что из-за того, что нет верховного органа, то и турниры по нему могут проводиться разрозненно, например, двумя разными площадками из-за чего возникает два чемпиона мира, в отличии от традиционных чемпионатов мира по футболу. Это приводит к тому, что наличие дисциплины в ВУЗе может поспособствовать развитию данной отрасли как самостоятельной отрасли спорта, что позволило бы в дальнейшем создать централизованные площадки для проведения состязаний.

Киберспорт, как считают респонденты одного исследования [3, с. 599], помогает эффективно развить скорость реакции и координацию движений [4, с. 188], что может пригодиться в жизни и учебе. Стресс, возникающий у студентов во время сессий или в процессе обучения, может так же быть ослаблен, если использовать киберспорт как релаксирующее средство.

Но не только это является положительными аспектами киберспорта. Уже разрабатываются видеоигры, которые бы могли сохранить подвижность в совокупности с развлекательным элементом, что могло бы сделать киберспорт более перспективным видом спорта, что позволит студентам всесторонне развиваться, даже принимая участие в соревнованиях.

Таким образом, можно сделать вывод что занятие киберспортом может служить сразу нескольким целям:

1. Оказывать релаксационное воздействие. Человек, занимающийся киберспортом будет более расслаблен и уверен в себе, что положительно отразится на результатах в учебе и бытовой жизни.

2. Повышать скорость реакции и координацию. Эти качества важны в первую очередь для спортсменов, приводя к тому, что человек сможет достигать более высоких результатов.

3. Продвигать человека в этой отрасли для достижения профессиональных успехов, таких как участие в чемпионатах мира, что даст ему почет, уважение и материальные блага.

В заключение можно сказать, что, даже если мы не ощущаем результаты воздействия киберспорта на нашу повседневную жизнь, и на жизнь студентов, в частности, на данный момент, следует уделить этой отрасли большее внимание для контроля рисков негативного воздействия и культивирования полезной деятельности путем дальнейшего ее изучения.

Список литературы

1. *Беляева У.П.* Видеоигры как технокультурный феномен: история становления и социокультурная значимость // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. – 2021. - №3. – С. 91-104.
2. *Мелешкин Н.С.* Характеристика скорости реакции у геймеров в сравнении с людьми, не играющими в компьютерные игры // Молодая наука – практическому здравоохранению: материалы 92-й итоговой научно-практической конференции студентов, ординаторов, аспирантов, молодых ученых (до 35 лет) ПГМУ имени академика Е.А. Вагнера, Пермь, 15-16 апреля 2019 г. – Пермь: Пермский государственный медицинский университет имени академика Е.А. Вагнера, 2019. – С. 187-188.
3. *Разуваев П.К.* Мониторинг общественного мнения к явлению киберспорта / П.К. Разуваев, В.В. Дорофеев // Вестник Калужского университета. – 2020. - №3 (48). – С. 81-83.
3. *Юдина М.К.* К вопросу об эффективности внедрения киберспорта в систему занятий физической культурой в вузе / М.К. Юдина, Т.Е. Симица // Совершенствование системы физического воспитания, спортивной тренировки, туризма и оздоровления различных категорий населения: Сборник материалов XVI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Сургут, 17-18 ноября 2017 г. / Под редакцией С.И. Логинова, Ж.И. Бушевой. – Сургут: Сургутский государственный университет, 2017. – С. 597-600.

ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРЕКРАСНОМУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Попова Маргарита Сергеевна

*студентка 4 курса Института дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Мусс Галина Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории
и методики начального и дошкольного образования
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Аннотация. В статье рассматривается процесс воспитания ценностного отношения к прекрасному у детей младшего школьного возраста. Описаны особенности младших школьников и специфика их приобщения к прекрасному. Меры, направленные на воспитание эстетических чувств и качеств в начальной школе, а также подчеркивается значимость учителя, искусства, народной культуры, литературы и других средств формирования эстетических идеалов.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, младший школьник, ценностное отношение к прекрасному, эстетические идеалы, эстетичность, прекрасное и безобразное.

Становление общества во многом зависит от непосредственного, активного участия в данном процессе возрастных поколений. Поэтому в настоящее время школа

готовит человека, который самостоятельно будет принимать решения, индивидуума, настроенного на адекватное восприятие окружающей действительности, личность с повышенным желанием и стремлением в познании мира и самого себя.

Воспитание ценностного отношения к прекрасному – одна из труднейших и актуальных проблем современного общества. Над ней должен работать каждый человек, независимо от того, какое отношение он имеет к ребенку. Фундаментальная основа ценностного отношения к прекрасному закладывается в младшем школьном возрасте, что определяет дальнейшее развитие личности и социума в целом. То, что мы заложим в ребенка «сегодня», возрастет и отразится уже «завтра».

Изначально от старшего поколения к младшему люди передавали накопленные человечеством богатства культуры, знания, опыт и традиции. На воспитание ценностного отношения к прекрасному может повлиять любая сфера жизни современного общества. Будь это духовная или социальная область, с какой бы стороны не оказывалось воздействие, так или иначе, ребенок будет воспринимать и усваивать то, что ему дадут представители старшего поколения. На основе первичных ценностных представлений дети формируют свое мировоззрение об эстетических идеалах, ценностях и нормах, у них возникает интерес и тяга к прекрасному, порыв к созданию несравнимого и бесподобного.

Упущения, промахи, неточность, допущенные в воспитании и обучении, могут заметно повлиять на уровень воспитанности ценностного отношения к прекрасному у учащихся. В связи с этим педагогам важно осуществлять осознанную, глубокую работу, направленную на воспитание эстетического звена у младших школьников.

В современном обществе проблема по эстетическому воспитанию индивида выступает одной из важных задач, которая стоит и перед родителями, и перед работниками общеобразовательных учреждений. Данный вопрос нашел свое отражение в большинстве работ как отечественных, так и зарубежных педагогов и психологов. Так, например, Бим-Бад Борис Михайлович находит сущность эстетического воспитания в процессе формирования и развития эстетического эмоционально-чувственного и ценностного сознания личности и соответствующей ему деятельности под влиянием искусства и многообразных эстетических объектов, и явлений реальности [2].

Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров дают нам понятие эстетического вкуса как способность человека к оценке предметов, явлений, ситуаций с точки зрения их эстетических качеств. Существенным компонентом в проявлении вкуса является эстетический идеал [3].

Согласно авторам Т. Г. Каленникова, А. Р. Борисевич, эстетическое воспитание рассматривается как процесс формирования и развития эстетического эмоционально-чувственного и ценностного сознания личности и соответствующей ему деятельности.

«Эстетическое воспитание — это процесс совместной деятельности педагогов и воспитанников, направленный на формирование эстетической культуры школьников. Эстетическая культура включает в себя определенную степень эстетического развития чувств, сознания, поведения и деятельности школьника...» [1, с. 33].

На основе вышеприведенных формулировок понятия можно выделить сущность эстетического воспитания, которая заключается в развитии и формировании чувств в области прекрасного; стремления жить и трудиться по законам красоты; способность получать наслаждение от подлинного прекрасного и эмоционально отвергать безобразное; потребность воспринимать, переживать и создавать красоту в труде, в быту, в творчестве и поведении.

Сущность эстетического воспитания, по мнению педагогического деятеля, советского живописца и профессора Бориса Неменского, состоит в том, что «ни одна наука не может строить так мощно, тонко и целостно эмоционально-ценностное

отношение к жизни, как искусство. В искусстве речь идет не просто о красоте как гармонии, что есть добро и зло, достоинство и ничтожество, сопереживание и равнодушие. Вся сфера очеловеченных чувств!» [5, с. 5].

Согласно М.М. Рукавицыну, стремление к идеалу в процессе эстетического воспитания заключается в воспитании всесторонне развитой личности, образованной, прогрессивной, высоконравственной, обладающей потребностями и желаниями учиться и трудиться, способностью творить, понимать прекрасное, находясь в активной жизненной деятельности [6].

Цель эстетического воспитания, согласно Н.И. Киященко, заключается в становлении эстетической культуры индивида, включающей в себя восприятие эстетических чувств, эстетических потребностей, эстетических вкусов и эстетических идеалов.

Достижение каждой цели не может осуществляться без решения определенной задачи. Многие педагоги выделяют две основные задачи:

1. Создание некоторого запаса простых эстетических знаний и впечатлений, без которых невозможна заинтересованность к эстетически значимым предметам и явлениям.

2. Вторая задача по эстетическому воспитанию заключается в формировании на основе приобретенных знаний таких качеств индивида, которые способствуют ему эмоционально переживать и оценивать эстетически значимых предметов и явлений, восхищаться ими.

У ребенка, пришедшего в школу, еще недостаточно жизненного опыта для решения каких-либо задач. Что касается эстетической культуры, то компетенция в данной сфере у ребенка очень ограничена. Убрать границы поможет учитель, научая детей выделять эстетические явления из общей массы. Повлиять на формирование эстетических потребностей, интереса к жизни и прекрасному, способность наслаждаться окружающим – все это одна задача, решаемая общими усилиями.

Эстетичность – есть воспитание вкуса, целей, мотивов и потребностей, которыми руководствуется ребенок в эстетических ценностях. Так как эстетическое образование облагораживает вкусы, то в данном случае, очень важна правильная подача и представления младшего школьника о прекрасном и безобразном, о плохом и хорошем, потому что именно эти факторы в дальнейшем ведут к развитию полноценной личности.

У ребенка формируются или уже сформированы эстетические идеалы, но и они имеют свойство меняться, претерпевать изменения и коррективы. Конечно же, не замечая сами того, дети через детскую литературу, мультфильмы ссылаются и стараются быть похожими на эталон. Ребенок выбирает для себя так называемого персонажа-фаворита с соответствующими качествами доброты, скрытости, злости, справедливости или лжи. Так дети знакомятся со своими идеалами и отдают предпочтение, как правило, положительному персонажу. Поддерживая того или иного героя, младший школьник часто поддерживает того, кто борется против зла. Таким образом, подражая поступкам и поведению книжным или экранизированным «кумирам», ребенок приобщается к миру доброты, творчества, справедливости - к прекрасному [4].

Младший школьный возраст – это важный период как для Влияния на личность в целом, так и ее эстетическое воспитание. Учитывая это, педагоги способны не только выстроить прочный фундамент эстетически развитой личности, но и заложить основы мировоззрения. Условия, нацеленные на воспитание ценностного отношения к прекрасному у младших школьников, реализуются через разные аспекты жизни. Все, что касается окружения человека – общество, семья, природа, различные человеческие факторы, деятельность образовательных организаций так или иначе воздействуют на личность.

Так как этой проблеме уделяют много внимания, она приобретает все большую актуальность. Потому что именно воспитание подрастающего поколения относится к вечным педагогическим задачам. Среди мер, направленных на воспитание ценностного отношения к прекрасному у младших школьников, выделяют использование художественной культуры – танцы, литература, песенное творчество, декоративно-прикладное искусство и пр. То есть любые занятия и усилия этого рода ведут к духовному становлению личности.

Нынешние условия подъема и прогрессирования общества обусловлены наличием и функционированием разного рода культур – культура города, культура семьи, культура личности, профессиональная культура, возрастная культура и т.п. Все это обеспечивает так называемое поликультурное социальное пространство, в котором человек так или иначе находит свое развитие во взаимосвязи всех этих уровней культуры. Поиски решения проблемы воспитания ценностного отношения к прекрасному у младших школьников должны быть направлены на создание образовательной среды в начальной школе, на использование педагогических средств, на наполнение внешней и внутренней атмосферы.

Еще со времен античности было сложно представить эстетическое развитие без искусства. Поэтому в образовательном процессе для педагога главным средством эстетического воспитания является искусство и народная художественная культура. Стимуляция активности, стремление к гармонии, красоте и совершенству, развитие мировоззренческих идеалов, обогащение личности, создание потребности в познавательной и творческой деятельности – это все искусство. В основе каждого вида искусства лежит искусство народное, запечатленное в народной художественной культуре, которая, являясь отражением этнического сознания, всегда определяла нормы поведения в социуме, регулировала и моделировала взаимоотношения разных поколений, помогала формировать ценности и идеалы личности.

Без художественной культуры, грубо говоря, не может быть эффективного развития нашей жизни. Поэтому для школ характерно и необходимо прибегать к национальным обычаям, традициям и ценностям. В настоящее время, искусство условно можно разделить на 2 аспекта – это искусство определенного этноса, т.е. народное искусство всегда национально, а другая сторона – искусство, которое имеет ценность во всем мире.

Таким образом, ценностное отношение человека к прекрасному это умение видеть и создавать прекрасное, стремление жить по законам красоты, развивать и формировать эстетический вкус, вызывать интерес к прекрасному, адекватно оценивать приятное и безобразное из всего окружающего, способность получать наслаждение, испытывать потребность в эмоциональном восприятии прекрасного.

Особенности эстетического развития детей младшего школьного возраста связаны с изменением психики детей на данном возрастном этапе. У ребенка появляется мотив достижения успеха, в сознании закладывается мировоззрение и определенные идеалы, учеба становится ведущим видом деятельности, а образцом поведения – учитель. Также изменениям происходят в сфере познавательных процессов школьника и в мотивационной сфере. Чувство красоты возбуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет любознательность, мышление, память.

Список литературы

1. *Бабанский Ю.К.* Педагогика / Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, Н.А. Сорокин и др.]; под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
2. *Бим-Бад Б.М.* Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. – 328 с.

3. *Коджаспирова Г.М.* Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
4. *Комарова Т.С.* Школа эстетического воспитания. – М.: Издательский Дом «Зимородок», 2006 – 418 с.
5. *Неменский Б.М.* Педагогика искусства. – М.: Просвещение, 2007. – 255 с.
6. *Рукавицын М.М.* Общие вопросы эстетического воспитания в школе. – М.: Просвещение, 2002 – 159 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ О ДЕНЬГАХ В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Пустовалова Марина Сергеевна

*студентка 2 курса Педагогического института
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов*

***Аннотация.** На примере фразеологизмов о деньгах в русском, английском и французском языках исследован эмоционально-оценочный аспект значения данного типа идиом во всех трех языках для формирования прагматической компетенции у обучающихся (при изучении второго иностранного языка). Сделан вывод о целесообразности изучения данного типа фразеологизмов для наиболее полного овладения компетенциями изучаемого языка, в особенности для развития прагматической компетенции, и составлены методические рекомендации. Результаты работы могут быть использованы для овладения прагматической компетенцией при обучении иностранным языкам в сопоставительном аспекте, а также для дальнейших исследований в сфере лингвокультурологии.*

***Ключевые слова:** фразеологизм; прагматическая компетенция; языковая компетенция; лингвистическая прагматика; обучение иностранному языку.*

При обучении иностранным языкам необходимо не только уделять внимание развитию языковой компетенции обучающегося, но и способствовать формированию прагматической компетенции, чтобы в различных речевых ситуациях учащийся мог использовать полученные им лингвистические знания в соответствии с социокультурными особенностями родного и изучаемого языков, восприятием и оценкой тех или иных выражений носителями иностранного языка. В период глобализации огромную роль играет и формирование поликультурной личности, особенно актуальное при изучении третьего иностранного языка (например, при изучении французского на базе английского). При обучении иностранному языку можно использовать изучение фразеологических единиц, которые содержат в себе элементы традиций и отражают своеобразие менталитета народов изучаемых языков. Для корректного выбора и использования в речи идиом стоит учитывать их эмоционально-оценочную окраску, то, как они интерпретируются в языке и какая коннотация им свойственна. Сопоставительное изучение фразеологизмов на основе нахождения сходств и различий в эмоционально-оценочном компоненте их значений может помочь развитию прагматизма у обучающихся. Одной из самой широко употребляемых групп

фразеологизмов, используемых во всех трех языках (русском, английском, французском), является группа идиом, связанная с деньгами. Именно фразеологические единицы данного типа будут исследованы в работе.

Прежде всего, нужно рассмотреть понятия, к которым мы не раз будем обращаться. В лингвистике существует огромное количество определений фразеологизма. В широком смысле, фразеологизм (фразеологическая единица, идиома), общее название семантически связанных сочетаний слов и предложений, которые характеризуются постоянным лексическим составом, грамматическим строением и известным носителям данного языка значением, не выводимым из значения составляющих компонентов. Это значение воспроизводится в речи в соответствии с исторически сложившимися нормами употребления [5]. У фразеологизма можно выделить закрепленное за ним значение. Это специфическое значение может видоизменяться, сужаться и, наоборот, расширяться ввиду исторических изменений. По этой причине при использовании «денежных» фразеологизмов на занятиях необходимо учитывать особенности их изучения (выделение эквивалентов и аналогов, рассмотрение истории происхождения во всех трех языках) для овладения полноценной, эмоционально окрашенной речью на иностранном языке [2, с. 19].

Согласно Б. Ю. Норману, лингвистическая прагматика, или лингвопрагматика, прагмалингвистика (от др.-греч. *πράγμα* «дело», «действие»), – направление в языкознании, которое занимается изучением функционирования языковых знаков в реальных условиях речевой коммуникации. В зависимости от конкретных условий и целей речевого акта, от возраста, пола, общественного статуса общающихся (адресанта и адресата), степени их образованности, толерантности, говорящий выбирает слова и конструкции из некоторого запаса единиц, имеющегося в его памяти [3, с. 274].

Прагматический аспект можно выделить и у значения фразеологической единицы. Так, Н.В. Прядильникова рассматривает прагматический макрокомпонент лексического значения как компонент, содержащий информацию о месте самого слова в системе культурно-языковых традиций, его оценку относительно социально установленной нормы и уместности употребления в социально параметризованном общении, возможные эмоциональные реакции адресата, зафиксированные вербальной памятью говорящего, а главным образом – информацию об условиях и последствиях использования слова [4, с. 186]. Прагматический компонент значения может включать в себя наличие отрицательной или положительной оценки, каких-либо эмоций, вызванных описываемой ситуацией, предметом (данные эмоции могут быть связаны с опытом адресанта).

Важную роль также играют национально-культурные особенности языка, поскольку в соответствии с оценочной стороной значения можно судить о ценностях носителей изучаемого языка. На основании положительных или отрицательных оценок того или иного явления, описываемого с помощью слов, выражений или же фразеологических единиц, можно проследить различия в менталитете людей, разговаривающих на разных языках, или, наоборот, найти сходства. При обучении иностранным языкам важно формирование не только языковой компетенции и развитие языковых умений и навыков, но и выработка прагматической компетенции, которая может быть осуществлена с помощью рассмотрения фразеологизмов с точки зрения эмоционально-оценочного аспекта.

Существует множество трактовок понятия «прагматическая компетенция». В «Новом словаре методических терминов и понятий» дается следующее определение данной компетенции: «совокупность знаний, правил построения высказываний, их объединения в текст (дискурс), умения использовать высказывания для различных коммуникативных функций, умения строить высказывания на иностранном языке в

соответствии с особенностями взаимодействия коммуникантов» [1, с. 208]. Данная компетенция также выражается в способности построения высказывания в соответствии с коммуникативной и прагматической целью. Иными словами, прагматическая компетенция – это умение выбирать и использовать те или иные высказывая в соответствии с целями и ситуацией общения и контекстом в целом. Формирование и развитие данной компетенции необходимо непосредственно для понимания языка в момент речи, в процессе реальной коммуникации, с учетом социокультурных особенностей и эмоционально-оценочной коннотации.

Сопоставительное изучение фразеологизмов может способствовать развитию прагматической компетенции, поскольку многие фразеологические единицы содержат оценочные и эмоциональные компоненты, которые важно учитывать при коммуникации, чтобы информация была воспринята и донесена верно и не возникло недопонимания между коммуникантами. Изучение идиом в данном аспекте может также развивать чувство эмпатии и толерантность у учащихся. На основе своего языкового опыта обучающиеся могут делать ложные выводы по поводу значения и эмоционально-оценочной стороны значения того или иного устойчивого выражения, ссылаясь на схожую лексику с уже известными ему / ей идиомами (из родного языка или же из первого иностранного языка при обучении второго), а языковая догадка порой может ввести в заблуждение. Именно поэтому стоит принимать во внимание, какие идиомы в разных языках употребляют в негативном контексте, а какие в положительном, при этом необходимо учитывать, какие чувства или эмоции могут быть вложены в значение идиомы, чтобы верно ее интерпретировать и использовать в речи. Более того, в межкультурной коммуникации также важно не просто верным образом воспринимать информацию, но и «переживать» ее.

Формирование и развитие прагматической компетенции можно рассмотреть на основе эмоционально-оценочного аспекта употребления фразеологизмов о деньгах в русском, английском и французском. Во всех трех языках широко используются в речи идиомы с «денежной» семантикой, которым присуща отрицательная коннотация. Первой можно выделить группу фразеологизмов, с помощью которой выражается осуждение или даже презрение по отношению к бездумной трате денежных средств. Например, сюда можно отнести идиомы, употребляющиеся в контексте критики, порицания неосторожного и легкомысленного отношения к деньгам в целом и способам их траты. «*Money burns a hole in someone's pocket*» употребляется для описания человека, у которого «деньги в кармане не задерживаются», в данном выражении прослеживается элемент осуждения кого-либо за расточительство. Однако значение данного фразеологизма может включать в себя чувство стыда, например, если человек сам оценивает себя как личность, которой свойственно «прожигать деньги», как только они попадают ему или ей в руки.

В английском языке для обозначения ничтожно маленькой заработной платы употребляют выражение «*for chicken feed*» (дословно: за куриный корм). В данном случае важно отметить, что под «*chicken feed*» подразумевается незначительное количество денег – «мелочь». У обучающегося может возникнуть ложная ассоциация с русским фразеологизмом «*денег куры не клюют*», в котором эмоциональное отношение говорящего скорее связано с чувством зависти, поскольку такое выражение относится к человеку, который очень богат и у которого денег не только в достатке, но и в избытке.

При описании финансового положения в английском языке широко используется выражение «*to have money to burn*». Стоит заметить, что, несмотря на то что данный фразеологизм имеет общие лексические единицы в составе с вышеупомянутым фразеологизмом «*money burns a hole in someone's pocket*», между ними есть различие в значении и, следовательно, в эмоционально-оценочной окраске. Первый обращает наше

внимание на количество денег, наличие у человека «лишних денег», которые он тратит на совершенно ненужные вещи, идиома может выражать чувства некой зависти и осуждения, возникающие у говорящего. Вторая же фразеологическая единица скорее указывает на качество или привычку человека к трате денежных средств, поэтому способна выражать как осуждение кого-то за такое отношение к деньгам, так и чувство стыда из-за наличия такого рода привычки.

Во времена нестабильного дохода, нехватки финансов человека одолевают сомнения, возникают чувства неопределенности и неизвестности. Все это может быть выражено во всех трех языках с помощью таких фразеологизмов, как:

Жить впроголодь; To live (from) hand to mouth; Vivre au jour le jour.

Однако стоит отметить, что перевод идиомы «*vivre au jour le jour*» зависит от контекста и может означать не только бедность и нужду в деньгах, но и желание человека «жить одним днем» и может иметь как положительную (жить настоящим, не отягощая себя прошлым и будущим), так и негативную коннотацию (относиться к жизни легкомысленно и совершать необдуманные поступки).

Негативный эмоционально-оценочный компонент содержат в себе значения и тех фразеологизмов, которые используются в речи при упоминании и описании тяжелых, кризисных периодов. Для обозначения запаса денег на черный день в английском используется выражение «*nest egg*» (пер.: «гнездо»), оно употребляется в значении «денег, накопленных для определенных целей». Во французском языке аналогом является слово «*préséance*».

Все вышеупомянутые фразеологизмы с отрицательной оценкой можно представить в виде схемы (рисунок 1). Под знаком * указаны фразеологические единицы, в значении которых могут проследиваться несколько чувств, в зависимости от контекста, в котором они употребляются.

Если говорить об употреблении фразеологизмов о деньгах в положительном контексте, с помощью которых говорящий способен выразить положительные эмоции и чувства, можно продолжить тему употребления слова «гнездо» в русском фразеологизме «*свить (себе) гнездо*». В русском языке это выражение содержит в себе чувство стабильности и даже свободы от внешних факторов, оно означает не только материальное благополучие и наличие постоянного дохода, но и собственное жилье, создание семьи.

Схожую положительную коннотацию имеют идиомы «*to be/live in clover*» и «*vivre comme un coq en pâte*», которые на русский могут быть переведены как «*жить припеваючи*», «*кататься как сыр в масле*», то есть жить в полном комфорте и ни в чем не нуждаться. Положительная оценка данных фразеологических единиц может быть связана с наличием в лексическом составе предметов, которые приносят удачу («*clover*», «*un coq*»).

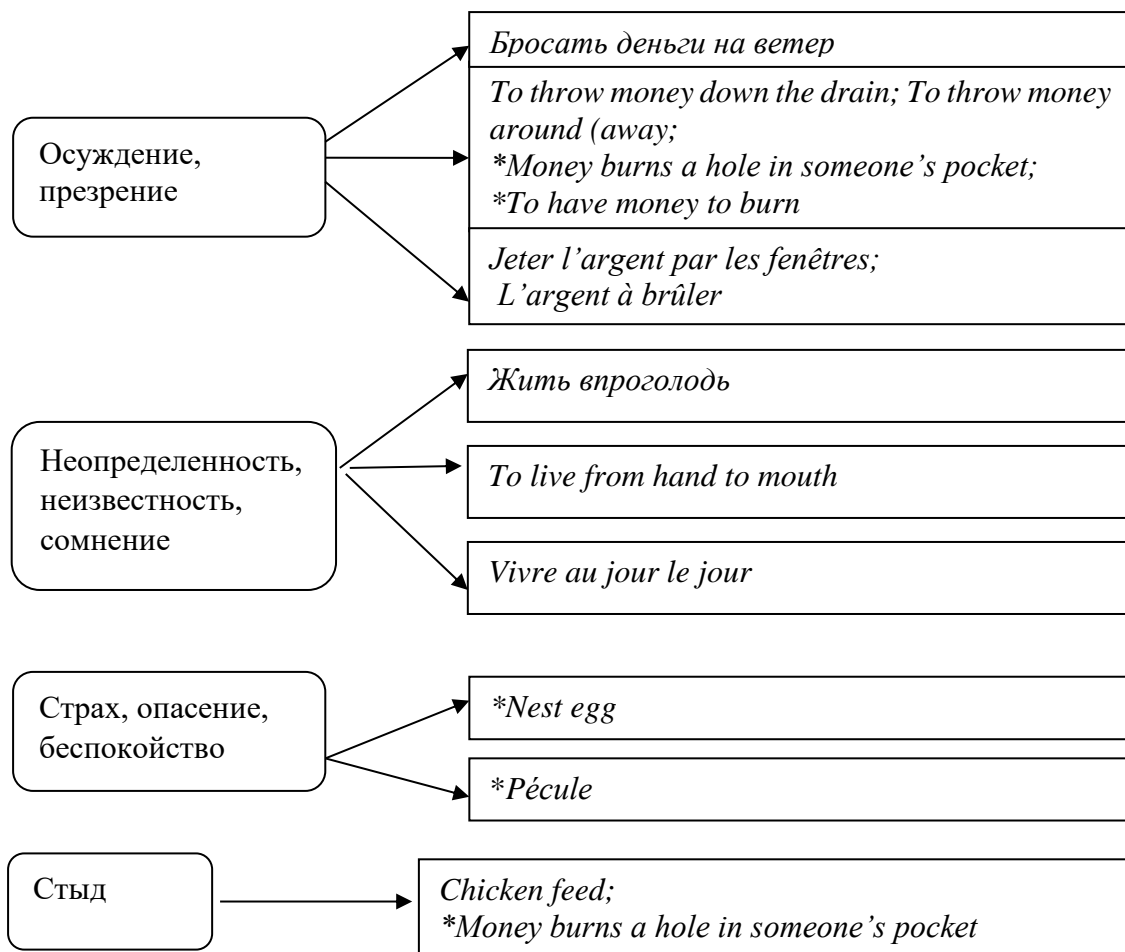


Рисунок 1. – Отрицательные чувства и эмоции в значении фразеологизмов

Фразеологизмы, которым присуща положительная коннотация, также представлены в схеме ниже (рисунок 2).

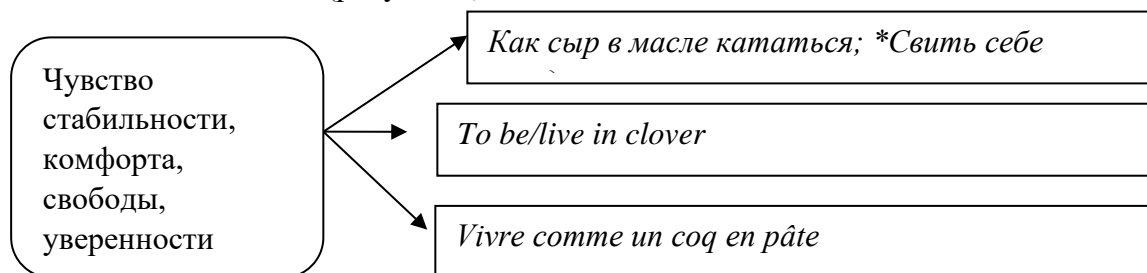


Рисунок 2. – Положительные чувства и эмоции в значении фразеологизмов

Рассмотрев эмоционально-оценочные стороны значений фразеологических единиц, восприятие и интерпретацию идиом в русском, английском и французском языках, можно сформировать определенные методические рекомендации, которые могут способствовать развитию прагматической компетенции при обучении данному типу фразеологических единиц:

1. Несомненно, изучение устойчивых выражений необходимо для понимания их семантики и обогащения речи обучающихся. Но, как уже упоминалось ранее, помимо развития лексической компетенции стоит уделять должное внимание формированию прагматических умений и навыков. Так, после введения новой лексики в виде идиом,

можно спросить у учащихся, какие чувства и эмоции у них ассоциируются с теми или иными фразеологизмами (продуктивнее будет перечислить или назвать их на изучаемом языке) или, как они думают, с какой коннотацией данное выражение может быть использовано в речи.

2. Необходимо представлять употребление фразеологизмов непосредственно в контексте (с помощью диалогов, упражнений на аудирование). Например, во время аудирования учащиеся могут наблюдать, с какой интонацией используются те или иные выражения и, следовательно, как говорящим оценивается определенная ситуация, которую он описывает.

3. Следует применять изучение идиом в контексте также для того, чтобы различать эмоциональную окраску или значение одного и того же выражения, которые могут варьироваться в зависимости от ситуаций употребления (в работе такие устойчивые выражения выделены знаком *).

4. В случае если эмоционально-оценочному компоненту значения фразеологизма можно найти объяснение в культуре языка, в истории происхождения идиом, можно провести ассоциацию с данными фактами у обучающихся, что может способствовать запоминанию фразеологизмов и при этом поможет углубить и расширить их знания в сфере лингвокультурологии.

Фразеологизмы о деньгах широко употребляются во всех трех языках (русском, английском, французском), ведь они связаны с жизнью и бытом каждого народа. Изучение особенностей эмоционально-оценочного компонента их значения и употребления рекомендуется для овладения прагматической компетенцией изучаемого языка. Также стоит уделять внимание различиям в употреблении фразеологизмов в разных языках, чтобы избежать их некорректного употребления. При изучении иностранного языка необходимо использовать фразеологические единицы как для получения знаний о значении идиом, их коннотации, так и для формирования умений интерпретации и использования в речи устойчивых выражений.

Список литературы

1. *Азимов Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2010. – 446 с.

2. *Деркач А.К.* Особенности изучения фразеологизмов о деньгах в русском, французском и английском языках / А.К. Деркач, М.С. Пустовалова // Державинский форум. – 2022. – Т. 6. - №1. – С. 18-28.

3. *Норман Б.Ю.* Лингвистическая прагматика, или лингвопрагматика, прагмалингвистика // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): Словарь-справочник. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014. – С. 274-275.

4. *Прядильникова Н.В.* О соотношении коннотативного и прагматического компонентов в структуре лексического значения // Языковая личность – текст – дискурс: теоретические и прикладные аспекты исследования: материалы международной научной конференции. – Самара: Самарский университет, 2006. – С. 185-189.

5. Фразеологизм // Большая российская энциклопедия [Сайт]. Режим доступа URL: <https://bigenc.ru/linguistics/text/4735262> (дата обращения: 28.04.2022).

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Пушкарёва Ирина Олеговна

*студентка 5 курса, историко-филологического факультета
ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»
г. Чита*

***Аннотация.** В статье рассматриваются возможности предмета «Иностранный язык» для духовно-нравственного воспитания подростков. В статье автор приходит к выводу, что специфика предмета иностранный язык способствует духовно-нравственному развитию учащихся, так как изучение иностранного языка сопряжено с изучением множества тем, разнообразие которых предоставляет почву для осуществления духовного воспитания.*

***Ключевые слова:** иностранный язык, духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственные ценности.*

Проблема духовно-нравственного воспитания стоит в современном обществе достаточно остро. Среди причин обращения к проблеме воспитания личности в процессе изучения учебных дисциплин:

- усиление внимания к проблемам воспитания в системе отечественного образования;
- актуализация духовно-нравственного воспитания в России как основы национальной безопасности.
- возникновение новой системы требований общества к личности современного человека.

В современной отечественной педагогике учеными уделяется большое внимание проблеме духовно-нравственного воспитания личности. Особенности духовного развития личности в школе рассматривались в работах И.А. Агаповой; особенности духовно-нравственного развития во внеклассной деятельности изучались А.Г. Адамовой, духовно-нравственное развитие в процессе урочной деятельности раскрыто в работах А.В. Глумной, А.Я. Данилюка, Е.А. Ефимовой, Е.Н. Землянкой, А.П. Колпаковой, М.С. Мантровой, Д.Г. Степановой и др.; решение проблемы духовно-нравственного воспитания в условиях социальных перемен рассматривалось С.А. Хамматовой и др.

Осуществление духовно-нравственного воспитания в подростковом возрасте особенно актуально, так как именно в этом возрасте, между детством и взрослостью, когда происходят психические и физиологические изменения, важно помочь подростку сформировать нравственные представления.

Духовно-нравственное воспитание – это «привитие человеку нравственных понятий и принципов, принятых в данной культуре, формирование личности, основывающей свою деятельность на внутренних принципах различения добра и зла, формирование человека, способного к самосознанию себя и своих действий» [3].

Работу по духовно-нравственному воспитанию необходимо проводить на всех школьных предметах, включая иностранные языки. Возможно, осуществление духовно-нравственного воспитания на уроках иностранного языка большинству людей покажется противоречивым и даже невозможным: как можно прививать патриотизм, воспитывать чувство ответственности за Родину на уроках иностранного языка, так как на уроках иностранного языка изучается язык и культура чужой страны, непроизвольно усваиваются ценности чужого народа, но изучение языка и культуры другой страны – не

равно отречению от родного языка и культуры. Во всем мире ценятся одни и те же духовные ценности – доброта, милосердие, сострадание, человечность. Во всем мире ценятся люди, которые знают ценность человеческой жизни, которым присущи оптимизм, трудолюбие, самостоятельность, способность преодолевать трудности. Все это может воспитываться на уроках иностранного языка.

Учитель иностранного языка имеет возможность воспитывать и развивать духовную сферу учащегося. Этому способствует специфика предмета: прежде всего, изучение любого иностранного языка сопряжено с изучением множества тем: язык не изучается сам по себе, в отрыве от реальности, он изучается по соответствующим темам. Если уже в начальной школе учащиеся изучают темы семьи, животных, профессий, в средней школе учащиеся знакомятся со страноведческими сведениями о жизни и культуре других стран, а в старшей школе учащиеся получают шанс рассуждать об экологии, политике, искусстве, современной культуре и многое другое. Разнообразие тем само по себе дает основу для осуществления духовного воспитания [4].

На уроках иностранного языка в старшей школе учащиеся могут смело говорить о проблемах национальной культуры, проблемах современной семьи, проблемах духовной и материальной культуры. В ходе этого формируется мировоззрение учащихся, их нравственный облик.

Согласно Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, в сфере личностного развития духовно-нравственное воспитание осуществляется по следующим направлениям:

1. Воспитание патриотизма и гражданственности.
2. Воспитание морального сознания и нравственных убеждений.
3. Воспитание трудолюбия.
4. Формирование экологической культуры.
5. Формирование семейных ценностей.
6. Эстетическое воспитание [3].

Для осуществления духовно-нравственного воспитания на уроках иностранного языка мы предлагаем блок тем, которые способствуют духовно-нравственному воспитанию по каждому направлению. Темы уроков в соответствии с направлениями духовно-нравственного воспитания представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Темы уроков иностранного языка в соответствии
с направлениями духовно-нравственного воспитания**

Направление	Тема урока
Воспитание патриотизма и гражданственности	Разные страны, разные культуры Выдающиеся русские политики, художники, писатели/, ученые, космонавты, изобретатели, военные Русская культура Русские праздники Русская еда Культура и обычаи народов России (буряты, татары, эвенки, калмыки) Достопримечательности моего города Образ родного края Что значит быть русским, бурятом, татаринном Стереотипы о русских, бурятах татарах и как с ними бороться
Воспитание морального сознания	Проблемы современных подростков Современные ценности Образ современного человека

нравственных убеждений	Вечные ценности Пути саморазвития Здоровый образ жизни
Воспитание трудолюбия	Разные профессии Что я буду делать в будущем Как найти свою профессию Бизнес
Формирование экологической культуры	Что такое экология Экологические проблемы современности Осознанное потребление Что я могу сделать для экологии Исчезающие виды растений, животных Экологичный образ жизни Экологическое состояние моего города Экологические проблемы в мире Наша хрупкая планета Птицы нашего края Растения нашего края Загрязнения океана, земли, воздуха
Формирование семейных ценностей	Моя семья Моя родословная Проблемы современной семьи Роль современной семьи в обществе Семья в прошлом и семья сейчас Образ современной семьи Проблемы института семьи в России, мире
Эстетическое воспитание	Жизнь и творчество любимого писателя Жизнь и творчество любимого музыканта Мой любимый фильм Направления литературы, архитектуры, музыки, изобразительного искусства, театра Мой любимый жанр музыки Моя любимая книга

Список тем можно дополнить. Темы можно адаптировать под содержание программы по иностранному языку в старших классах. В рамках данных тем можно провести:

- проектную работу;
- тематические уроки;
- сюжетно-ролевые игры;
- круглые столы, конференции, дискуссии.

Например, учащиеся выбирают темы проектов, проводят исследовательскую работу, готовят доклады, презентации, а затем защита проектов проходит в формате научной конференции. Так, при изучении темы «Экология» учащиеся сначала изучают лексику, выполняют упражнения, а по завершению раздела учащиеся могут подготовить проекты по выбранным темам: подготовить доклады и презентации, а затем защитить проекты в формате научной конференции. Подобная работа развивает как личностные, так и предметные и метапредметные умения.

В рамках тематических уроков духовно-нравственное развитие осуществляется посредством бесед на данные темы, рассказов учителя, выполнения упражнений, обсуждений в классе, выражении и отстаивании собственного мнения.

Также можно провести сюжетно-ролевые игры. Например, сюжетно-ролевая игра «Собеседование» поможет учащимся примерно определиться с будущей профессией, примерить на себя роль представителя выбранной профессии [2]. Сюжетно-ролевая игра «Писатели», в рамках которой учащиеся попытаются воссоздать образ любимых писателей (выбирая наряды, передавая манеру поведения), поможет увеличить интерес учащихся к литературе и к культуре представителей национальной литературы. Учащиеся могут попробовать передать эксцентричные образы О. Уайльда, леди А. Кристи.

Круглые столы, конференции и дискуссии проводятся после предварительной подготовки учащихся: они выбирают тему, готовятся к ней, а после этого происходит коллективное осуждение [1].

Таким образом, специфика предмета иностранный язык способствует духовно-нравственному развитию учащихся. Изучение иностранного языка сопряжено с изучением множества тем, разнообразие которых предоставляет почву для осуществления духовного воспитания. В ходе этого формируется мировоззрение учащихся, их нравственный облик.

Список литературы

1. *Герасимова И.А.* Формирование ценностных ориентаций молодежи в условиях современной социально-культурной деятельности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. - №4 (54). – С. 92-98.

2. *Гореликов М.И.* Особенности духовно-нравственного воспитания подростка в современных условиях социализации // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2017. - №3. – С. 27-34.

3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/orkse/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html> (дата обращения 02.05.2022).

4. *Москаленко И.В.* Формирование нравственных ценностей обучающихся в образовательном процессе школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2013. – 21 с.

5. *Наумова О.С.* Духовно-нравственное воспитание личности в условиях информационно-цифрового общества: монография. – Чита: ЗабГУ, 2021. – 258 с.

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОГО САДА

Рандэ Елена Александровна

*студентка 2 курса магистратуры институт психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
г. Барнаул*

Шайдунова Нелли Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного
и дополнительного образования
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
г. Барнаул

***Аннотация.** В статье рассматривается необходимость методического сопровождения организации культурных практик в образовательном процессе детского сада в условиях введения ФГОС ДО и обновления содержания дошкольного образования. Представлен анализ понятия «методическое сопровождение». Дана характеристика культурных практик детей дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** ФГОС ДО, методическое сопровождение, культурные практики, образовательный процесс, дети дошкольного возраста.*

Анализ практики дошкольных образовательных организаций в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО) показывает, что для педагогов в настоящее время еще не стало устойчивой потребностью изменение стиля собственной работы, характеризующимся новым уровнем взаимодействия с ребенком, когда взрослый не диктует условия деятельности ребенку, а организует для него различные культурные практики. В тоже время для ребенка важны такие культурные практики, которые оказывали бы ему помощь в овладении универсальными культурными умениями, выступающими регулятором его отношений с окружающим социумом [5].

ФГОС ДО является основным нормативным документом, который отражает концептуальные положения государственной политики в области образования детей дошкольного возраста. Руководители и педагоги дошкольных образовательных организаций (далее ДОО), ориентируясь на данный стандарт, создают оптимальные условия для обогащения культурных практик каждого ребенка с учетом его индивидуальности.

Методологической основой ФГОС ДО считаются культурологический и деятельностный подходы. Первый подразумевает образование детей дошкольного возраста как приобщение к ценностям мировой и национальной культуры. Второй предполагает формирование умения организовывать свою деятельность и последовательно достигать поставленных целей. Оба подхода находят выражение в культурных практиках детей дошкольного возраста. Их использование поможет в организации взаимодействия детей в группе во всевозможных видах деятельности, формированию общепризнанных норм общественного поведения, интересов и познавательных действий, а также, в целом положительной социализации дошкольников [5].

В настоящее время возникает потребность поиска инновационных форм организации образовательного процесса, которые будут направлены на создание условий для развития активности, инициативы, самостоятельности и культурного самовыражения детей дошкольного возраста [7, с. 174]. На первый план выдвигается проблема формирования профессиональных компетенций педагогов ДОО, которая предполагает наличие теоретико-методических знаний и практических умений, обеспечивающих эффективность организации культурных практик дошкольников. Данная проблема вызывает острую необходимость в методическом сопровождении профессиональной деятельности педагогов ДОО, которое должно носить целенаправленный комплексный характер и отражать различные механизмы

профессионального взаимодействия педагогов в коллективной и индивидуальной деятельности.

Л.И. Фалюшина в своем исследовании под методическим сопровождением педагогического процесса в ДОО понимает взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего, направленное на разрешение актуальных для педагога проблем профессиональной деятельности [8, с. 87].

К.Ю. Белая рассматривает методическое сопровождение педагогического процесса в современном ДОО как целостную, основанную на достижениях науки и передового педагогического опыта систему взаимосвязанных мер, направленных на:

- 1) повышение профессионального мастерства каждого педагога;
- 2) на развитие творческого потенциала всего педагогического коллектива;
- 3) повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса [1, с. 20].

Главное в методическом сопровождении, как утверждает К.Ю. Белая, это оказание конкретной практической помощи педагогам в совершенствовании форм и методов в работе с детьми дошкольного возраста. Поэтому о результативности ее нужно судить не по количеству проведенных мероприятий, а по качеству самого педагогического процесса в ДОО и ее результатам [1, с. 28].

Таким образом, сущность методического сопровождения заключается в оказании системной практической помощи педагогам в повышении их профессиональной компетентности в вопросах качественного осуществления воспитательно-образовательного процесса в ДОО.

Культурные практики – это эффективный путь решения наиболее острых проблем современного дошкольного образования, который направлен на позитивную социализацию и гибкую индивидуализацию.

Н.Б. Крылова определяет культурные практики дошкольника как «обычные для ребенка, повседневные и привычные способы самоопределения и самореализации, тесно связанные с экзистенциальным содержанием его бытия и события с другими людьми» [3, с. 79].

Важно отметить, что понятие «культурные практики в образовательном процессе» является достаточно новым для отечественной педагогики и образования, но весьма активно обсуждаемым в последнее время.

Культурные практики охватывают разные сферы активности дошкольников в образовательном процессе ДОО. По мнению Н.Б. Крыловой, к культурным практикам можно отнести все разнообразие художественных, исследовательских, практических, организационно-коммуникативных, социально-ориентированных способов действий, которые предпринимает дошкольник в своем опыте самостоятельно или при поддержке педагога и взаимодействии с ним [3, с. 48].

Выделяют следующие виды культурных практик:

- 1) ситуации общения и накопления положительного социально-эмоционального опыта;
- 2) коллективная и индивидуальная трудовая деятельность;
- 3) совместная игра педагога и детей;
- 4) сенсорный и интеллектуальный тренинг;
- 5) творческая мастерская;
- 6) развлечения;
- 7) музыкально-театральная и литературная гостиная;
- 8) детский досуг;
- 9) проектная деятельность [2, с. 667].

Проектирование культурных практик требует от педагога определенных умений: осознанно делать культурную практику частью образовательного процесса; детские вопросы и проблемы включать в содержание образовательной деятельности; чаще наблюдать за детьми и обращать внимание на проблемы, которые дети стараются решить [6, с. 273].

Анализ практического опыта педагогов показывает, что выборочные абстрактные познания о культурных практиках не дают возможность педагогам активно включать культурные практики в образовательную деятельность. Педагоги испытывают значительные трудности в проектировании и в организации культурных практик, в следствие этого требуется целенаправленное методическое сопровождение данной педагогической деятельности. Вопросы методического сопровождения педагогов организации культурных практик детей дошкольного возраста в образовательном процессе ДОО исследованы крайне недостаточно. Опираясь на уже имеющиеся исследования М.В. Корепановой можно отметить ряд последовательных действий по сопровождению педагогов в процессе организации культурных практик с детьми дошкольного возраста [2, 4]:

1. Провести анализ по актуальным проблемам педагогов в вопросах организации культурных практик с детьми дошкольного возраста с использованием диагностического инструментария.

2. Определить содержание методического сопровождения, которое будет направлено на решение проблем педагогов по повышению теоретических знаний и практический умений.

3. Определить и выбрать формы организации методической работы (групповые и индивидуальные) с педагогами ДОО.

4. Спланировать и провести методические мероприятия по повышению профессиональной компетенции педагогов в вопросах организации культурных практик детей дошкольного возраста;

5. Разработать организационно-педагогические условия, которые обеспечат педагогам право выбора и возможность принятия самостоятельных решений.

Важно отметить, что в процессе методического сопровождения можно применять формы методической работы, как традиционные, так и инновационные, но все они должны содержать в себе элемент рефлексивной деятельности педагога, как показатель качества его педагогического саморазвития.

Таким образом, применение культурных практик в образовательной деятельности ДОО имеет большую значимость для полноценного развития ребенка дошкольного возраста. Анализ практического опыта показал, что педагоги испытывают значительные трудности в планировании и в организации культурных практик, что указывает на необходимость методического сопровождения данной педагогической деятельности в ДОО.

Список литературы

1. *Белая К.Ю.* Научно-методическое сопровождение образовательного процесса в ДОО: методическое пособие. – М.: Русское слово-учебник, 2019. – 159 с.

2. *Корепанова М.В.* Методическое сопровождение проектирования культурных практик в дошкольном учреждении // Сборник материалов ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2016. - №5. – С. 666-668.

3. *Крылова Н.Б.* Культурные практики детства и их роль в становлении культурной идеи ребенка. Самобытность детства. – М., 2007. – 102 с.

4. Методическое сопровождение воспитателя в условиях современной дошкольной образовательной организации: учебно-методическое пособие / сост. И.М. Гриневич, А.А. Чуприна, М.А. Тоторкулова, Н.Ю. Москвитина, Г.В. Гриневич, О.А. Матяжова. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2018. – 86 с.

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17.10.2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 01.05.2022).

6. *Петрушина С.А.* Методическое сопровождение организации культурных практик в образовательном процессе детского сада // Молодой ученый. – 2021. - №17. – С. 273-275.

7. *Решетников В.Г.* Организационно-методическое сопровождение и методическая поддержка деятельности педагогов в условиях модернизации образования // Омский научный вестник. – 2013. - №5 (122). – С. 174-176.

8. *Фалюшина Л.И.* Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении: Пособие для руководителей ДОУ. – М.: АРКТИ, 2003. – 259 с.

ПРИМЕНЕНИЕ МОЗГОВОГО ШТУРМА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Ратникова Любовь Игоревна

студентка 4 курса

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет

имени Ярослава Мудрого»

г. Великий Новгород

Аннотация. В статье обосновывается актуальность и необходимость применения мозгового штурма для развития творческих способностей обучающихся. Рассматривается проблема развития творческих способностей и творческого мышления у школьников средней школы, а также решения данной проблемы посредством использования инновационных технологий в учебном процессе.

Ключевые слова: творческие способности, творческий потенциал, инновационные методы, метод мозгового штурма, предмет технология.

В современном мире в эпоху научного прогресса человек вынужден работать с большим потоком информации. Огромную важность приобретает все более точные профессии, связанные с IT-технологиями. Несмотря на данную тенденцию были и будут пользоваться популярностью творческие профессии, так как в большинстве своем IT-технологии не могут заменить творческий потенциал человека. Потребность в творческом потенциале возникает во многих сферах деятельности человека, отсюда возникает необходимость его развития. Творческие способности развивать у ребенка гораздо легче, чем у взрослого человека, поэтому важно развивать творческие способности ещё со школьного периода. В школьной программе существуют несколько предметов, позволяющих обучающимся реализовать свой творческий потенциал. Например, такие как изобразительное искусство или музыка. Но стоит отметить, что

наиболее полным ресурсом для творчества обладает предмет технология, где учащиеся могут проявить свой талант.

Творческие способности – это способности человека мыслить нестандартно, создавать креативные идеи, во многом отличающиеся от других уже существующих [1]. Социолог и философ Н.А. Бердяев определяет «творчество» и «творческие способности» как свободу личности, где творчество очищает, возвышает человека. Творческая деятельность человека отличается уникальностью и индивидуальностью производимого продукта в различных сферах, таких как искусство или наука [4].

Как отмечает С.Д. Максименко в своих работах «творческие способности» – это своеобразные свойства человека, его интеллекта, которые проявляются в учебной, трудовой, научной или иной деятельности [2].

Для развития творческих способностей недостаточно одного лишь заложенного в человеке природой таланта и творческого потенциала, здесь ещё требуется постоянный труд, упорная практика в своей деятельности и развития творческого воображения. Формирование данных способностей закладывается с самого детства. Педагог М.Н. Скаткин писал: «Начинать целенаправленное развитие творческого мышления надо как можно раньше, чтобы не упустить весьма богатые возможности детского возраста» [6].

Важно заложить в ребенке фундамент для развития креативности и воображения. В особенности пик развития творческого потенциала реализуется в подростковом периоде. Подростковый период – период самовыражения и становления человека как личности, требующий большего внимания и аккуратного отношения со стороны взрослых. Психологи отмечают, что подростки наиболее восприимчивы к большому количеству информации, поэтому так важно помочь реализовать себя и не сбиться с пути их творческого становления [5].

Способствовать развитию творческих способностей в подростковом возрасте является одной из главных задач современного образования. Следует подчеркнуть, что для того, чтобы способствовать их развитию необходимо предоставить все необходимые условия. Однако традиционные методы обучения в основном нацелены на то, чтобы дать определенный набор знаний, который необходимо обучающимся монотонно заучить и выдать необходимую информацию, проверяемую в дальнейшем учителем.

Современная система образования пытается изменить устоявшиеся методы на протяжении большого количества десятков лет на инновационные технологии, позволяющие учащимся научиться учиться самостоятельно, находить необходимую информацию и анализировать свою деятельность. Одним из критериев современных методов является способность мыслить по-другому, выходить за рамки привычного, то есть развивать собственный творческий потенциал. Существует несколько методов, позволяющих раскрыть творческий потенциал учащегося. Одной из них является технология решения изобретательских задач (ТРИЗ), разработанная Г.С. Альтшуллером. Этот метод позволяет научиться детям решать нестандартные задачи в различных областях деятельности.

Метод ТРИЗ наиболее часто используется в дошкольных учреждениях и стоит отметить дает высокие результаты. На ряду с данным методом можно отметить метод проектной деятельности, который пользуется большой популярностью среди учебных программ высших учебных заведений. Данный метод позволяет выйти за рамки учебных программ и узнать много полезной информации самостоятельно, не требуя активного участия педагога в необходимой для изучения узконаправленной или обширной теме. Также для раскрытия творческих способностей наиболее популярен метод мозгового штурма, автором которого является А. Осборн [3]. Метод уникален тем, что решение на поставленные задачи находят посредством коллективной деятельности обучающихся.

Следовательно данный метод будет наиболее эффективен для развития творческого потенциала на уроках технологии.

«Технология» – один из немногих предметов в школьной программе как было отмечено ранее, где есть возможность реализовать творческий потенциал. Этот предмет отличается тем, что в ходе учебного процесса в нем преобладает практическая деятельность над теоретической, а значит возникает необходимость нестандартного мышления школьников [7]. К сожалению, не во всех школах есть возможность развития творческих способностей. На это влияет много внешних факторов, например, недостаточное оборудование, устаревшие методы преподавания учителей или нежелание самих учащихся из-за их незаинтересованности в работе на занятии. Как методом активизации внимания учащихся на уроках технологии и будет являться метод мозгового штурма.

Метод мозгового штурма – это метод решения проблемы за счет активизации творческого потенциала группы учащихся, вследствие которого в дискуссии по заранее озвученной проблеме им необходимо предложить максимально возможное количество вариантов ее решения. Целью данного метода является сформировать у учащихся умение генерировать оригинальные идеи решения при решении задач на занятии, требующих особого внимания и необычного решения. Метод мозгового штурма состоит из следующих этапов:

- 1) анализ проблемы, где учащиеся подробно рассматривают поставленную задачу и отбирают необходимую информацию;
- 2) генерация и анализ идей, где обучающиеся как можно больше предлагают вариантов ответа и проводят самоанализ;
- 3) выбор наиболее удачной идеи, где учащиеся останавливаются на выборе самого лучшего варианта идеи;
- 4) представление и оценка результата, где представляют общую работу и проводят самоанализ.

Следует отметить, что метод мозгового штурма отличается большим количеством достоинств. Среди них можно отметить следующие достоинства. Данный метод отличается простотой в восприятии и понимании излагаемого материала, а также доступностью для всех обучающихся и эффективностью получаемого конечного результата. Метод мозгового штурма не требует от себя предварительной подготовки учащихся, что значительно упрощает учебную подготовку к занятию и сокращает количество, затрачиваемого времени. Наряду с этим у учащихся развивается коллективное мышление, которое позволяет добиться высоких результатов за короткий промежуток времени, помогает сплотить коллектив и развить коммуникативные умения. У учащихся, благодаря свободе в выборе среди большого количества идей развивается широта мышления, что позволяет открывать новые, совершенно нестандартные идеи и выходить за рамки привычного.

Отличительным достоинством среди их многообразия является создание психологически комфортных условий для снятия страха перед критикой общества и боязнью сказать ошибочный вариант ответа. Критика часто воспринимается школьниками очень болезненно и сказывается на их самооценке и успеваемости, но благодаря использованию данного метода в учебном процессе риск боязни перед критикой значительно снижается.

Приведем следующий пример реализации метода мозгового штурма на уроках технологии. Это разработка урока по технологии для учащихся пятого класса по теме «Виды обработки фруктов» в разделе «Технология обработки пищевых продуктов». Урок рассчитан на сорок пять минут. Учащиеся работали в группах и были ознакомлены с видами обработки фруктов (варка, консервирование, сушка и т.п) с применением

мозгового штурма. Им был выдан дидактический материал с объяснением каждого вида обработки, который учащиеся изучили самостоятельно. Также креативное «дерево решений», куда учащиеся записывали название определенных блюд из большого многообразия вариантов идей, подвергающихся данной обработке фрукта. В конце учащиеся представляли свое «дерево решений», и рассказывали про каждое блюдо и вид его обработки. За счет инновационного подхода к изучению данной темы у школьников был вызван неподдельный интерес и активизированы их творческие способности.

Следующим примером реализации метода мозгового штурма является изучение темы: «Технология обработки кармана фартука» в разделе «Создание изделий из текстильных материалов» для обучающихся пятого класса. Занятие было рассчитано на два урока, каждое из которых на сорок пять минут. Учащиеся были распределены на несколько групп, где каждая группа разрабатывала несколько идей моделирования кармана (его формы, цвета, необходимых требований и т.п.). Выработанные идеи школьники фиксировали на бумаге, выполняли эскизы и анализировали, проделанную работу. На основе анализа из большого количества идей выбирали одну, а затем представляли свою идею и рассказывали общую концепцию. Инновационный подход к решению данной задачи помог вовлечь обучающихся в учебный процесс и активизировать творческие способности.

Таким образом стоит отметить из всего вышесказанного, что применение мозгового штурма на уроках технологии наиболее полно раскрывает их творческие способности и дает возможность реализовать обучающимся их творческий потенциал.

Список литературы

1. *Андреев В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – С. 230-240.
2. *Максименко С.Д.* Общая психология. – М.: Рефблук: Ваклер, 2000. – 523 с.
3. Метод мозгового штурма / Э.А. Измаилова, Ю.А. Кузнецова // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. – 2013. - №2 (6). – С. 32-35.
4. Психология творчества / Под ред. Я.А. Пономарева. – М.: Наука, 1990. – С. 47-48.
5. *Роджерс Н.* Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. - №1. – С. 164-168.
6. *Скаткин М.Н.* Школа и всестороннее развитие детей: Книга для учителей и воспитателей. М: Просвещение, 1980. – 144 с.
7. *Синица Н.В.* Технология. Технология введения дома: 5-6 классы: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 192 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ФИТНЕС-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛЕ

Рогова Александра Александровна

*магистрант 1 курса института физической культуры и спорта
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
г. Барнаул*

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы особенностей использования фитнес-технологий на уроках физической культуры в школе. Раскрыта методика применения упражнений фитнеса в содержании третьего урока по физической культуре

в общеобразовательной школе. Разработаны практические рекомендации по применению средств фитнеса на занятиях по физической культуре.

Ключевые слова: *урок физической культуры, фитнес-технологии, табата-тренировка, физическое воспитание школьников.*

На протяжении многих лет отмечается тенденция к ухудшению состояния здоровья подрастающего поколения и низкий уровень физической подготовленности школьников. Это является фактором, сдерживающим возможность их личностной и профессиональной самореализации в будущем. Ценностное отношение личности к занятиям спортом формируется учителем спонтанно, что отражается на отсутствии мотивации большинства школьников к физкультурной и спортивной деятельности.

Традиционная спортивная ориентация уроков физической культуры, включение в их содержание лишь базовых видов спорта не в полной мере обеспечивает дифференциацию обучения, соответствующего потребностям и интересам каждого ученика. Введение школьных стандартов, направленных на овладение учениками жизненно важными навыками сохранения и укрепления собственного здоровья, используя разнообразные виды физической активности, требует от учителя переориентации на внедрение нетрадиционных средств физического воспитания в систему уроков физической культуры.

Специалисты в области физической культуры и спорта постоянно работают в контексте данной проблематики, однако нет оснований утверждать, что способы решения обозначенных проблем найдены. Это актуализирует потребность в поиске наиболее эффективных средств, форм, технологий развития физической культуры подрастающего поколения, изучении возможностей использования современных инновационных технологий на учебных занятиях по физической культуре в школе.

Научно-технологическая суть инноваций в физическом воспитании заключается в приоритетной направленности содержания педагогического процесса в общеобразовательной школе на усвоении занимающимися интеллектуальных, нравственных, поведенческих, мобилизационных, двигательных, коммуникативных, здоровье-сберегающих и здоровье-формирующих ценностей физической культуры опираясь на различные научные открытия, достижения и инновации мировой культуры спортивной подготовки [1].

Фитнес-технологий относятся к инновациям в области оздоровительной физической культуры, в частности - к инновационным оздоровительным технологиям, поэтому рассматривать их появление и развитие следует согласно общей логике протекания инновационных процессов. Анализируя возникновение фитнес-технологий, их истоки и современное содержание, следует отметить, что они непосредственно связаны с фитнес-индустрией, которая, развиваясь быстрыми темпами, взяла всё самое ценное, наработанное за многие годы в оздоровительной физической культуре, для решения своих задач, модернизировала, и на этой основе были созданы новые технологии. Это означает, что данные технологии разработаны для решения задач фитнеса, в соответствии с его принципами, особенностями мотивации занимающихся.

Фитнес-технологии, на наш взгляд, можно определить как совокупность научных способов, шагов, приёмов, сформированных в определённый алгоритм действий, реализуемый определённым образом в интересах повышения эффективности оздоровительного процесса, обеспечивающий гарантированное достижение результата, на основе свободного, осознанного и мотивированного выбора занятий физическими упражнениями с использованием инновационных средств, методов, организационных форм занятий, современного инвентаря и оборудования. Фитнес-технологии сегодня являются одним из путей повышения интереса и творческой активности учащихся,

создания и планомерного поддержания положительных эмоций, оптимизации условий проведения физкультурных занятий, повышения их общей и моторной плотности и привлекательности.

Многие исследования, проведенные различными учеными среди школьников (12-17 лет) подтверждают, что дети с большим интересом занимаются на уроках физической культуры аэробикой и другими направлениями фитнеса. Эффективность внедрения различных технологий фитнеса в учебный процесс школьников доказана диссертационными исследованиями ряда учёных, изучавших эту проблему.

Введение школьных стандартов, направленных на овладение учениками жизненно важными навыками сохранения и укрепления собственного здоровья, используя разнообразные виды физической активности, требует от учителя переориентации на внедрение нетрадиционных средств физического воспитания в систему уроков физической культуры. Специалисты в области физической культуры и спорта постоянно работают в контексте данной проблематики, однако нет оснований утверждать, что способы решения обозначенных проблем найдены. Это актуализирует потребность в поиске наиболее эффективных средств, форм, технологий развития физической культуры подрастающего поколения, изучении возможностей использования современных фитнес-направлений на учебных занятиях по физической культуре в школе.

В последние годы увеличилось число исследований по рассмотрению различных аспектов применения фитнес-направлений в физкультурно-оздоровительной деятельности. Учителя-новаторы делятся своим опытом использования фитнес-направлений на уроках по физической культуре, но пока нельзя сказать, что внедрение их в школьную практику стало массовым. В качестве наиболее используемых в практике можно назвать такие направления, как оздоровительная аэробика, стретчинг, танцевально-ритмическая гимнастика и ряд других. В то время, как диапазон фитнес-направлений гораздо обширнее. Кроме того, современная фитнес-индустрия характеризуется появлением новых, достаточно научно обоснованных направлений. Грамотное и целенаправленное внедрение фитнеса в систему физического воспитания школьников можно считать одной из актуальных задач для учителей физической культуры.

Фитнес (от англ. «to fit») – соответствовать хорошей форме. Данный термин имеет широкое применение. Это и общая физическая подготовленность организма, и система занятий оздоровительной физической культурой. В данном случае речь идет не о конкретном виде спорта, а о совокупности различных видов физической активности, имеющих оздоровительный эффект. Концепция детского фитнеса, как формулирует ее Е.Г. Сайкина, заключается в «повышении уровня физической подготовленности и интереса к занятиям физическими упражнениями детей и подростков, целенаправленное развитие двигательных способностей, содействие физическому развитию, укреплению здоровья, профилактике различных заболеваний, формированию физической культуры личности, представлений о здоровом образе жизни» [4, с. 12]. Не трудно заметить, что данная направленность занятий фитнесом полностью согласуется с задачами, решаемыми школьной физической культурой, поэтому большинство современных фитнес-направлений могут быть адаптированы и применены на уроках физической культуры.

Всем направлениям фитнеса свойственна технологичность. Операциональная составляющая фитнес-направлений (соответствующая технология) включает научное обоснование, определенную целевую направленность, четкую структуру занятия, алгоритм действий, обеспечивающий гарантированный результат, характеризуется применением определенных средств, методов, организационных форм. Такой алгоритмизированный подход облегчает процесс внедрения различных фитнес-

программ в школьную практику, позволяет рассмотреть все технологические компоненты, адаптировать их в соответствии с возрастными особенностями детского организма с сохранением основных концептуальных положений. На сегодняшний день существует большое многообразие видов фитнеса (танцевальной, силовой, аэробной направленности, на развитие гибкости и расслабления).

Анализ программ групповых тренировок в фитнес-центрах позволяет выделить такие, например, направления, как табата-тренировка, body sculp, функциональный тренинг, кроссфит, пилатес, различные виды фитнес-йоги, стретчинга, а также комбинированные программы, где используются средства и методы нескольких фитнес-направлений. Анализ теоретических и эмпирических исследований [1; 5], обобщение опыта педагогов позволил выделить ряд положительных эффектов от грамотного применения фитнес-направлений на уроках физической культуры в школе. Это может быть дополнительным стимулом для повышения интереса к занятиям физической культурой.

Практика показывает, что даже использование современных, «модных» названий уже давно известных упражнений («планка», «берпи» и др.) позволяют повысить интерес и улучшить качество их выполнения школьниками; обеспечивают взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности. Опробованные на уроках фитнес-программы могут побудить школьников к продолжению подобных занятий в домашних условиях или более осознанному выбору направленности занятий в фитнес-клубах. Следует учесть, что для взрослого населения подобные занятия являются наиболее распространенной формой организации своей физкультурно-оздоровительной деятельности.

Начало таких занятий в школьном возрасте возможно приведет к формированию потребности к их продолжению на протяжении всей жизни, позволяют повысить плотность урока. На занятиях в фитнес-клубах применяется разнообразный современный инвентарь, но также предлагается большое количество упражнений с собственным весом, выполняемых на месте. Поэтому проведение уроков на основе направлений фитнеса не требует создания определенных условий и обеспечивает возможность одновременного участия всех обучающихся [2]. Занятия доступны для всех занимающихся.

На уроках легкоатлетической направленности фитнес-технологии включаются в подготовительную часть - выполняются упражнения под музыку (движения из аэробики, приближенные к технике бега, прыжков, метаний). На уроках гимнастики используется степ-аэробика на гимнастических скамейках, силовая тренировка с использованием утяжелений, чередование кардио- и силовых упражнений, шейпинг, стрейчинг. На уроках с игровой направленностью в подготовительной части, в зависимости от задач урока, применяется классическая аэробика с различными перемещениями приставными, скрестными шагами, с внезапными остановками, прыжками, упражнения степ-аэробики на гимнастической скамейке. На уроках легкоатлетической и игровой направленности фитнес-технологии включались в подготовительную часть урока и решали задачи подготовки организма к работе.

Для решения задач основной части урока применялись специально разработанные комплексы упражнений различных фитнес-технологии, направленные на развитие выносливости, прыгучести, гибкости и других двигательных способностей, необходимых для реализации задач, поставленных на уроке физической культуры любой направленности. Применение фитнес-технологий в подготовительной части урока с легкоатлетической или игровой направленностью, прежде всего, должны отражать специфику данного вида упражнений и способствовать развитию определённых двигательных способностей учащихся, необходимых для легкоатлетической или

игровой деятельности. Такая подготовительная часть может длиться до 15 мин и включать от 3 до 4 комплексов (серий) упражнений различных фитнес-технологий [3].

Так, для проведения подготовительной части уроков с легкоатлетической направленностью мы включали упражнения, приближенные к элементам техники бега, прыжков, метаний, так как они способствуют ликвидации функционального отставания тех или иных ведущих групп мышц, которые осуществляют техническую структуру базового движения в целом. В нее могут входить упражнения классической или танцевальной аэробики для укрепления голеностопного сустава и подготовки сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма к работе. Упражнения танцевальной аэробики: джаз, фанк и др. будут способствовать развитию подвижности в суставах.

Таким образом, анализ существующей практики показал, что сегодня зачастую еще сохраняется консервативный подход к содержанию уроков физической культуры, где задачи физического воспитания школьников решаются на основе базовых видов спорта. Анализ используемых сегодня в фитнес-индустрии направлений дает возможность выделить ряд оснований, позволяющих рассматривать их как средство не только повышения интереса к занятиям физической культурой в школе, но и способ повышения интенсивности уроков, результативности процесса физической подготовки школьников.

Многообразие используемых средств, возможность выбрать различный уровень и направленность нагрузки обеспечивают эффективность их применения и как части учебного занятия, и как урока в целом. Это позволяет рекомендовать педагогам активнее использовать различные современные фитнес-направления, адаптировать их для определенной возрастной категории школьников, творчески подходить к решению задач физического воспитания подрастающего поколения.

Список литературы

1. *Абрамов Э.Н.* Инновационная и экспериментальная деятельность в области физической культуры и спорта // Физическая культура в школе. – 2016. - №8. – С. 54-55.
2. *Замогильнов А.И.* Учитель физической культуры как субъект инновационной образовательной культуры / А.И. Замогильнов, М.А. Правдов, Е.А. Шмелева // Теория и практика физической культуры. – 2013. - №3. – С. 30-35.
3. *Колодницкий Г.А.* Физическая культура. Ритмические упражнения. Хореография и игры: Метод. пособие / Г.А. Колодницкий, В.С. Кузнецов. – М.: Дрофа, 2003. – 96 с.
4. *Ковшура Е.О.* Оздоровительная классическая аэробика: учебное пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2013. – 167 с.

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ВЫБОРА СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ У ЛИЦ С РАССТРОЙСТВАМИ, ОБУСЛОВЛЕННЫМИ ВОЗДЕЙСТВИЕМ ТРАВМЫ И СТРЕССОРОВ

Родина Марьяна Александровна

*студентка 5 курса социально-психологического института
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
г. Кемерово*

Яницкий Михаил Сергеевич
доктор психологических наук, профессор,
директор социально-психологического института,
заведующий кафедрой психологических наук
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
г. Кемерово

***Аннотация.** По данным статистики, расстройства, обусловленные воздействием травмы и стрессоров, являются одними из самых часто встречающихся психических патологий. У данной группы лиц в связи с нахождением в трудной жизненной ситуации выработаны свои стратегии совладания. В данной статье представлены результаты проведенного исследования, дающие информацию о закономерностях выбора определенной стратегии, и корреляция этого выбора с личностными чертами человека.*

***Ключевые слова:** копинг-стратегии, совладающее поведение, личностные детерминанты, расстройства, обусловленные воздействием травмы и стрессоров.*

Основоположником исследования стресса традиционно считают Г. Селье. В 1936 году он предложил гомеостатическую теорию самосохранения организма и мобилизации ресурсов для реакции на стрессор, где он выделил специфические и неспецифические стереотипные эффекты стресса (проявляющиеся в виде общего адаптационного синдрома). Но физиологический стресс – это не единственное, что происходит с организмом в экстремальной ситуации. Травмирующие события оказывают сверхмощное негативное воздействие на психику индивида. Иногда события объективно могут не выглядеть экстраординарно и, кажется, что они не могут повлечь за собой психотравму, но даже субъективно переживаемая, как экстремальная, ситуация может не только повлечь за собой реакцию острого стресса, но и может спровоцировать появление невроза, тревожного расстройства, расстройства настроения и иные психические и соматические заболевания.

Психологическая травма, которую получает человек в результате травмирующего события (психотравма) – это вред, нанесенный психическому здоровью человека в результате интенсивного воздействия неблагоприятных факторов среды или остроэмоциональных, стрессовых воздействий на его психику [10]. Острой реакцией на стресс называют то психическое состояние, в которое попадает человек, столкнувшись с экстремальной ситуацией. Экстремальная ситуация – это внезапно возникшая ситуация, угрожающая или субъективно воспринимаемая человеком как угрожающая жизни, здоровью, личностной целостности, благополучию, и выходящая за рамки обычного опыта [11].

Актуальной потенциально травматической ситуацией следует считать в т.ч. и коронавирусную инфекцию – большой стресс вызвал вынужденный карантин и самоизоляция различных слоев населения, социальное дистанцирование и смена привычного ритма жизни. В США почти половина людей испытывали серьезный уровень тревоги и 40% опасались, что они сами или их близкие могут заболеть COVID-19 в тяжелой форме и умереть [12]. Таким образом, последние два года имеют потенциально травмирующий эффект на психику человека.

В настоящее время используют две основные классификации психических болезней: Международная классификация болезней (МКБ) ВОЗ и Диагностическое руководство (DSM). На всей территории Российской Федерации единым нормативным документом для диагностики психических расстройств является МКБ, поэтому основной упор при рассмотрении интересующий нас группы расстройств мы делаем именно на

данные, представленные в этой классификации. Заявленная тема данной работы предполагает фокус внимания на группу расстройств, вызванных влиянием стресса. В МКБ-10 данная группа расстройств представлена в рубрике F40-F48 (Невротические, связанные со стрессом и соматоформные расстройства). Основная интересующая нас диагностическая рубрика представлена под кодом F43 – Реакция на тяжелый стресс и нарушения адаптации. В МКБ-11 были пересмотрены критерии и была вынесена диагностическая рубрика 6B40-6B45 (Расстройства, обусловленные воздействием травмы и стрессоров). Стоит отметить, данная рубрика практически дублирует аналогичную рубрику в DSM-5 [7]. Актуальное состояние вынесения медицинских диагнозов усложняется переходом на новую классификацию.

Стоит отметить, что в настоящее время проблема стресса в психологии продолжает занимать видное место. Данная тема изучалась и продолжает изучаться в трудах как отечественных психологов, так и зарубежных, среди которых Р. Лазарус, Т. Кокс, А.Б. Леонова, Л.А. Китаев-Смык и др. Острые стрессовые реакции описаны в работах Ю.С. Шойгу, Н.В. Тарабриной, К.А. Абульхановой-Славской, В.А. Татенко [4]. Особенности психики в экстремальных ситуациях и экстремальные состояния рассматривали Ю.А. Александровский, Г.А. Балл, Ф.Е. Василюк, И.О. Котенев, А.М. Столяренко и др. [5].

Каждый индивид имеет свой индивидуальный стиль совладания с трудной травмирующей ситуацией. Под совладающим поведением Т.Л. Крюкова понимает «целенаправленное социальное поведение, позволяющее справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, – через осознанные стратегии действий» [3, с. 93]. Таким образом, стратегии совладения со стрессом (копинг-механизмы или копинг-стратегии) – это определенные действия, совершаемые человеком на интеллектуальном, эмоциональном или физическом уровнях для снижения уровня стресса в сложной для индивида ситуации.

Большой вклад в изучение копинг-стратегий внес Р. Лазарус. Он выделял два блока копинг-стратегий – проблемно и эмоционально ориентированные копинги. Первые направлены на рациональное решение проблемы, вторые на эмоциональное отреагирование. Все копинги имеют свои плюсы и минусы. Универсального и наиболее эффективного копинга чаще всего не выделяют, так как эффективность использования механизма детерминирована личностными особенностями и ситуацией.

Данное исследование дает информацию о взаимосвязи и корреляции личностных черт и выбранных копинг-стратегий в группе лиц с расстройствами, обусловленными воздействием травмы и стрессоров. Авторы современных научных работ на тему взаимосвязи личностных характеристик и стратегий совладания предпочитают фокусировать внимание на социальных аспектах темы: например, взаимосвязь представленных переменных в ситуации потери работы [6], у сотрудников правоохранительных органов [8]. Количество работ по заявленной автором теме ограничено, тем самым автор работы стремится расширить круг направлений исследований в данной области и внести новый вклад в разработку проблемы.

Эмпирическое исследование было проведено в январе-феврале 2022 года с использованием программного обеспечения для администрирования опросов – Google Forms, а также личного анкетирования пациентов травматологического отделения №2 ГАУЗ ККБСМП. Основным эмпирическим методом исследования выступило анкетирование, которое осуществлялось посредством самостоятельно разработанной анкеты и бланков к предложенным респондентам методикам. Выбранными для исследования методиками являлись: Сокращенный многофакторный опросник для исследования личности (СМОЛ, автор Дж. Канканнон, адаптация Ф.Б. Березина и

В.П. Зайцева (1981) [1]) и Опросник «Способы совладающего поведения» (автор Р. Лазарус, адаптация Т.Л. Крюковой (2004), стандартизация НИПНИ им. Бехтерева) [2]. Для статистического анализа данных была применена программа Statistica 10.

Практическая значимость исследования: представленные в труде исследовательские данные предоставляют информацию о распространенности тех или иных копинг-механизмов в группе лиц с вышеупомянутыми расстройствами, что может служить теоретической базой для практикующего клинического психолога.

Выборку составили 259 человек. Среди респондентов было 197 женщин и 62 мужчины в возрасте от 16 до 75 лет. Средний возраст – 24 года. Выборка была разделена на две группы – экспериментальная (лица с расстройствами, обусловленными воздействием травмы и стрессоров) и контрольная группа (здоровые по выбранному критерию лица).

Ответы респондентов были обработаны и проинтерпретированы. В экспериментальной группе наивысший средний балл среди копинг-стратегий был выявлен у стратегии «бегство-избегание» – 64,7 балла из возможных 90. Второй наивысший балл у стратегии «дистанцирование» (60 баллов), третий – «принятие ответственности» (54,3 балла). По данным стандартизации выбранной методики, опубликованным в пособии д.м.н., профессора Л.И. Вассермана [2], первые две стратегии так же набрали достоверно высокие значения при проведении методики на выборке военнослужащих с расстройством адаптации, которое в свою очередь включено в группу расстройств, обусловленных воздействием травмы и стрессоров. Наименьший средний балл в исследуемой выборке набрала стратегия «положительная переоценка» - 46,9 баллов, т.е. данную стратегию используют реже всего.

С помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок были выявлены статистически значимые различия в средних значениях показателей выбора стратегий в группах мужчин и женщин: стратегии «конфронтации», «принятия ответственности» и «бегства» более предпочтительнее в группе мужчин.

Далее с помощью построения прямоугольной матрицы парных корреляций нами были выявлены взаимосвязи между исследуемыми переменными. У экспериментальной группы есть своя специфика выбора стратегий совладания. Наибольшие числовые значения прямой корреляции выявлены в парах переменных: «Конфронтация» и шкала 9 (Ma) – 0,443 ($p=,000$); «Бегство-избегание» и шкала 7 (Pa) – 0,337 ($p=,000$). Наибольшие числовые значения обратной связи выявлены в парах: «Положительная переоценка» и шкала 2 (D) – -0,432 ($p=,000$); «Планирование решения проблемы» и шкала 8 (Sc) – -0,384 ($p=,000$); «Положительная переоценка» и шкала 7 (Pt) – -0,349 ($p=,000$).

Таким образом, чем выше значение по личностной шкале гипомании (Ma), тем выше значение, отражающее частоту использования стратегии «конфронтации»: действительно, Л.Н. Собчик, описывая данную шкалу, утверждала, что такие люди «проявляют избыточную, но не всегда целенаправленную активность» в ситуации стресса [9, с. 120], что дублирует описание стратегии «конфронтация» у Л.И. Вассермана [2, с. 10]. Высокие показатели этой шкалы так же указывают на отказ от использования стратегии «планирование решения» и «положительной переоценки», что подтверждается частой иррациональностью и спонтанностью, присущей лицам с заострением данной черты.

Чем выше значение шкалы депрессии (D), тем реже используется стратегия «положительной переоценки»: действительно, данным лицам присуща пессимистическая оценка событий и перспектив [9], ситуация неудачи не будет рассматриваться как стимул для личностного роста – такие события лишь усугубляют пессимистическую заостренность личности. Также высокие значения по этой шкале коррелируют с выбором стратегии «бегства» и отказом от «планирования решения».

При заострении тревожных черт (шкала Pt) личность стремится оградить себя от события, спрятаться за ритуалами [9], тем самым в ее деятельности превалирует стратегия «бегства» и отсутствуют стратегии «положительной переоценки» и «планирования решения проблемы». Тот же паттерн наблюдается при заострении шкалы 4 (психопатия, Pd) и 8 (шизоидность, Sc).

При высоких значениях по шкале истерии (Hu) индивид выбирает стратегию «избегания» и с меньшей вероятностью будет использовать стратегию «планирования», что является следствием преобладания у личности иррациональных и эмоционально-лабильных черт [9].

Чем менее выражены черты ипохондрии (шкала Hs), тем более вероятно человек выберет стратегию «положительной переоценки» и «планирования решения». Чем выше черты ригидности (шкала Pa), тем ниже вероятность использования стратегии «планирования» и выше вероятность использования стратегии «бегства».

Таким образом, сравнение экспериментальной и контрольной групп показывает, что между ними есть различия. При повышенном значении шкалы гипомании (Ma) в экспериментальной группе (лиц с расстройствами, обусловленными воздействием травмы и стрессоров) показатель обращения к стратегии «конфронтация» выше, чем в контрольной группе (здоровых лиц). При повышенном значении шкалы депрессии (D) в контрольной группе к стратегии «положительная переоценка» обращаются более охотно, чем в экспериментальной группе. При заострении в личностном профиле шкалы истерии (Hu) респонденты из экспериментальной группы с меньшей долей вероятности обращаются к стратегиям «планирования решения проблемы» и «положительной переоценки», чем респонденты из контрольной. При высоких показателях шизоидности (Sc) лица с расстройствами показывают более низкие значения обращения к стратегии «планирования». У лиц из экспериментальной группы с повышенным значением по шкале тревожности (Pt) выше показатели обращения к стратегии «бегства» и ниже показатели обращения к стратегии «планирования», чем в группе здоровых лиц.

Список литературы

1. *Березин Ф.Б.* Методика многостороннего исследования личности. Структура, основы интерпретации, некоторые области применения / Ф.Б. Березин, М.П. Мирошников, Е.Д. Соколова. – М.: Березин Феликс Борисович, 2011. – 320 с.
2. *Вассерман Л.И.* Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями: пособие для врачей и медицинских психологов. – СПб.: Типография СПб НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2009. – 38 с.
3. *Крюкова Т.Л.* Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк // Журнал практического психолога. – 2007. - №3. – С. 93-112.
4. *Наличаева С.А.* Анализ подходов к изучению стресса и острых стрессовых реакций в современной психологии / С.А. Наличаева, Т.М. Голомидова // Психологическое обеспечение деятельности силовых структур. Сборник научных статей по материалам Межведомственной научно-практической конференции. – Севастополь: РИБЕСТ, 2017. – С. 41-47.
5. *Павелко И.И.* Особенности первой помощи при острой травме // Психология и право. – 2012. – Т. 2. - №3. – С. 1–11.
6. *Поваренков Ю.П.* Личностные детерминанты копинг-поведения в ситуации потери работы / Ю.П. Поваренков, И.В. Шагарова // Ярославский педагогический вестник. – 2006. – №2. – С. 44-51.

7. *Ряполова Т.Л.* От МКБ-10 к DSM-V и МКБ-11: методические и методологические аспекты (часть II) // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2018. - №4 (44). – С. 38-47.

8. *Смолкин И.В.* Личностные детерминанты выбора копинг-стратегий у сотрудников правоохранительных органов / И. В. Смолкин, А. Н. Зелянина // Психология и современный мир: Материалы заочной Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Архангельск, 23 апреля 2020 г. – Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, 2020. – С. 407-412.

9. *Собчик Л.Н.* Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ. – СПб.: Речь, 2000. – 219 с.

10. *Тарабрина Н.В.* Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб: Питер, 2001. – 272 с.

11. *Шойгу Ю.С.* Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных. – М.: Смысл, 2007. – 319 с.

12. Schwartz V.J. New Poll: COVID-19 Impacting Mental Well-Being: Americans Feeling Anxious, Especially for Loved Ones // APA News releases. – March 25, 2020 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://www.psychiatry.org/newsroom/news-releases/new-poll-covid-19-impacting-mentalwellbeing-americans-feeling-anxious-especially-for-loved-ones-olderadults-are-lessanxious> (дата обращения: 08.05.2022).

УПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ КОЛЛЕДЖА

Ронжин Сергей Сергеевич

магистрант

*ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Никитина Ольга Николаевна

магистрант

*ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Сурнина Виктория Сергеевна

магистрант

*ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Некрасова Ирина Викторовна

магистрант

*ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Беляева Татьяна Константиновна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые актуальные вопросы управления педагогическим коллективом колледжа, рассматриваются особенности управления педагогическим коллективом и функции управления, которые наиболее важны в этом процессе. Также уделено внимание понятию «управление» с точки зрения разных авторов.

Ключевые слова: управление, коллектив, педагогический коллектив, колледж, педагогический менеджмент.

Актуальность проблем управления педагогическим коллективом колледжа на современном этапе обуславливается многими причинами. Это и цифровизация обучения, переход на дистанционное обучение. Использование электронных образовательных ресурсов, новые требования к компетенции педагогов, использование системного, деятельностного и личностно-ориентированного подхода в образовании и пр. Всё это приводит к тому, что руководству образовательного учреждения необходимо переходить от административно-командного управления к управлению, которое учитывает реалии времени и адаптируется к ним. Эффективное управление колледжем должно включать не только административно-командное управление, но и демократический стиль управления, который во многих случаях даёт большую эффективность, чем традиционное администрирование.

Управление характеризуется совокупностью процессов, которые «обеспечивают поддержание системы в привычном состоянии или перевод ее в наиболее эффективное состояние организации путем разработки и реализации систематической и целенаправленной деятельности» [3].

Управление – это «функция организационных систем, обеспечивающая реализацию целей деятельности» [1], которое «выполняет функции организации, координации, согласования, регулирования и контроля» [3].

Некоторые исследователи, кроме традиционных управленческих действий (планирование, организация, руководство и контроль) к основным функциям управления относят ещё и такие функции, как мотивация, анализ, целеполагание.

А.Л. Егоршин отмечает, что, так как человек – существо социальное, поэтому одна из важнейших функций его жизнедеятельности – это общение, а для того, чтобы общение было эффективным необходимо чтобы у человека были сформированы коммуникативные навыки и ответственность за принимаемые решения.

К.С. Дрезинский отмечает, что управление – «это особый вид деятельности, который обеспечивает такую организацию основной деятельности, которая способствует достижению поставленной цели посредством планирования, организации, мотивации и контроля» [1].

Многие исследователи подходят к управлению с точки зрения функционального подхода, суть которого - контроль над исполнением сотрудниками их функций и строгое исполнение указаний руководителя. В рамках функционального подхода оценка эффективности управления будет строиться исходя из того, насколько полно выполнены данные функции сотрудниками. Как было отмечено выше, традиционно в системе управления организацией выделяются функции планирования, мотивации, организации, контроля. У каждого специалиста свои функциональные обязанности планирования,

организации, мотивации и контроля, у каждого уровня (субъекта управления) своя расшифровка управленческих функций, но каждая им реализуется на соответствующем уровне».

О.А. Сафонова характеризует управление образовательной деятельностью его как процесс решения ряда возникающих вопросов: экономических, финансовых, педагогических, юридических, психологических, а также вопросов по планированию, организации, контролю, оптимизации процесса обучения и воспитания» [4].

Современное управление в образовании являются системный, функциональный и ситуационные подходы. Так, например, в настоящее время, в связи с ситуацией на Украине, во многих образовательных учреждениях ещё 28 февраля прошли педсоветы, на которых обсуждалось, как правильно говорить с детьми на обозначенные темы, как уводить от дискуссий, которые, во-первых, могут помешать учебно-воспитательному процессу, а, во-вторых, выбить из устойчивого состояния подростков и молодых людей, которые в силу своих возрастных психолого-педагогических особенностей воспринимают и оценивают мир с точки зрения максимализма и идеализма. В связи с событиями в Ульяновской области руководители детских образовательных учреждений так же получили соответствующие распоряжения, касающиеся изменения в управлении ДОУ.

В связи с ситуацией в мире, организуются совместные просмотры вебинаров доктора психологических наук Николая Козлова, практического психолога Дениса Осина, практического подросткового психолога Никиты Карпова и др., которые подробно объясняют, как правильно в текущей ситуации реагировать на события и вести себя по отношению к учащимся, коллегам, родным и близким, другим людям.

При управлении педагогическим коллективом колледжа используется и личностно-ориентированный и индивидуальный подход, при этом создаются такие условия, в которых максимально может проявиться каждый член коллектива.

Функциональный подход. В настоящее время активно внедряется функциональный подход, который помогает разложить работу менеджера по тем функциям, которые необходимо выполнять и соответственно этим функциям формулировать свои цели и задачи.

Так как колледж – это образовательное учреждение, то его основной целью и задачами являются организация эффективного педагогического процесса обучения и воспитания учащихся. Поэтому, также как и в теории менеджмента, с точки зрения образовательного менеджмента управление рассматривается как процесс, сущность которого состоит в достижении цели посредством выполнения управленческих функций педагогического процесса. В образовательной организации управление распадается на два вида – непосредственное управление коллективом педагогических работников, и управление педагогическим процессом каждого педагога, в который входит формирование познавательной активности, мотивации, личностное и профессиональное самоопределение, воспитание патриотизма, социальной активности, нравственности.

В структуре управления колледжа с определенной долей условности можно выделить три основных уровня, в частности:

- 1 уровень – основной субъект управления – директор колледжа, его заместители, заведующие, методисты;
- 2 уровень – основной субъект управления – педагоги, мастера производственного обучения;
- 3 уровень – основной субъект управления – учащиеся.

Каждый, из субъектов управления, представленный на нижеследующей модели управления дошкольной образовательной организации, имеет четкие функциональные обязанности

В настоящее время с учётом перехода современной системы образования к системно-деятельностному подходу, личностно-ориентированному подходу и принципу гуманизации системы образования, педагог осуществляет учебно-воспитательный процесс в колледже, и именно педагог является менеджером этого процесса, а, следовательно, должен уметь управлять им. В связи с этим С.Ю. Трапицын выделяет информационно-аналитическую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, мотивационно-целевую, контрольно-диагностическую, регулятивно-коррекционную функции, которые выполняет каждый педагог при осуществлении педагогического процесса.

В связи с этим современный педагог должен обладать не только профессиональными компетенциями, но и управленческими, такими как, умение анализировать и обобщать информацию по учебно-воспитательному процессу, опыт передовых педагогов по использованию инновационных технологий в учебно-воспитательном процессе, мотивировать и стимулировать учащихся на достижение новых результатов, уметь диагностировать, контролировать и оценивать не только учебные достижения и уровень развития учащихся, но и уровень развития личностных качеств, знать специфику управления процессом самореализации и пр.

Повышение качества профессионального образования является одним из факторов повышения эффективности реализации учебно-воспитательного процесса и включает:

- создание условий для самореализации мастеров производственного обучения и педагогов, что способствует повышению мотивации сотрудников колледжа на профессиональное самосовершенствование и самореализацию, на повышение их удовлетворённости трудом,

- повышение организационной культуры, повышение эффективности реализации учебно-воспитательного процесса в колледже,

- удовлетворение потребностной сферы сотрудников, так как одна из основных потребностей педагогов и мастеров производственного обучения – это самореализация посредством передачи учащимся знаний, умений, навыков, потребность в осуществлении творческой профессиональной деятельности в колледже.

Таким образом, управления педагогическим коллективом колледжа – важная и актуальная проблема современного педагогического менеджмента. Руководитель как менеджер образовательного учреждения должен выполнять традиционно управленческие функции: организации, планирования, мотивации и контроля, педагоги должны выполнять функции организации учебно-воспитательного процесса.

Список литературы

1. *Жернов В.И.* Профессиональная направленность личности и педагогика её формирования: монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2003. – 158 с.
2. *Новгородцева И.В.* Педагогика с методикой преподавания специальных дисциплин. – М.: ФЛИНТА, 2017. – 378 с.
3. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии: учебное пособие / сост. Е.О. Бурачевская, Н.Ю. Скороходова. – Петрозаводск: Изд. дом ПИН, 2011. – 100 с.
4. *Трапицын С.Ю.* Менеджмент в образовании: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. – М.: Юрайт, 2017. – 413 с.

ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Ротанова Валерия Александровна

*магистрант 1 курса факультета управления и социально-технических сервисов
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Аннотация. В статье рассматривается отношение педагогов к инновациям в педагогической деятельности, описываются причины формального отношения педагогов к инновациям, а также признаки сформированного интереса педагогов к инновациям. Приводится классификация форм инновационной методической работы. Дается определение понятию инновационной методической работы. Рассматриваются особенности вовлечения педагогов в инновационную деятельность образовательной организации.

Ключевые слова: методическая работа, инновации, инновационная деятельность, инновационная методическая работа, инновации в образовании.

В настоящее время в России остро стоит вопрос модернизации отечественной системы образования. Проблема заключается в принципах традиционной школы, основанных на передаче обучающимся готовых знаний, не связанных с реальными запросами общества и жизненными потребностями детей [2]. Пересмотр целей и принципов обучения, педагогических методик и образовательных технологий в государственных стандартах и образовательных программах связан с глобальными изменениями, протекающими во всех сферах общества.

В современном мире стремительно развивающихся технологий информация быстро устаревает, а прежние методики обучения и воспитания теряют свою эффективность, что формирует новые требования к деятельности и компетентности педагогов. Сейчас активно разрабатываются различные инновационные проекты, современные методики и новейшие педагогические технологии, призванные усовершенствовать образовательный процесс. В действительности инновационные разработки достаточно трудно внедряются в образовательные организации. Практика показывает, что педагоги относятся к инновациям в образовании скептически [3, с. 61]. Эксперты выделяют следующие причины формального отношения педагогов к инновациям:

– многие педагоги не заинтересованы во внедрении инноваций в свою педагогическую деятельность, поскольку их освоение требует от педагогов профессионального саморазвития, кропотливого изучения новой информации, творческого преобразования педагогического процесса, а также нарушения привычного режима работы, выработанного за годы профессиональной деятельности;

– большинство педагогов не осознает важность инновационных процессов на ценностно-смысловом уровне, не готовы принять их значимость для личности каждого ребенка, повышения эффективности образовательного процесса, совершенствования образовательной организации, общества и государства в целом;

– в условиях укрепления роли группового потенциала педагогов наблюдается недостаточная направленность управленческой деятельности в образовательной организации на коллективный субъект педагогической деятельности, особенно на ее инновационный аспект [1, с. 160].

Для успешного внедрения инноваций и, как следствие, повышения эффективности образовательного процесса, требуется разрешение данных проблем в педагогическом коллективе. Задача привлечения педагогов к инновационной деятельности, их обучения и поддержки отводится руководителю методической работы образовательной организации. В связи с этим возникает необходимость введения термина «инновационная методическая работа». Инновационная методическая работа – это система управленческих мер, необходимых для повышения профессиональных компетенций педагогов, планирования обновления и совершенствования методической работы, освоения инновационных методик и их внедрения в образовательный процесс.

Как отмечает Ю.К. Бабанский, успех от управления инновационной методической работой невозможен без осознанного включения всего педагогического коллектива, их взаимодействие должно быть организовано и целенаправленно. Необходимо формировать лично значимую ориентацию инновационной деятельности всего коллектива педагогов. Также среди условий, необходимых для успешного вовлечения педагогов в инновационную деятельность, стоит отметить психологическое и организационно-системное обеспечение инновационного процесса.

Эксперт И.М. Морозова утверждает, что необходимо формирование интереса к инновациям не у каждого педагога в отдельности, а у всего педагогического коллектива в целом, поскольку устойчивое положительное отношение коллектива к инновациям способствует более высоким результатам в освоении и использовании инноваций в образовательном процессе. При этом интерес педагогов к инновациям не складывается из личной позиции каждого педагога, а является результатом ситуации коллективного принятия инноваций (СКП) [1, с. 161].

Для более эффективного формирования СКП инноваций необходимо сочетать разнообразные методы вовлечения педагогов в инновационную деятельность. Кроме традиционных технологий инновационной методической работы, таких, как работа над инновационной методической темой и проведение методических совещаний, заседаний, можно использовать более современные, среди которых:

- неформальные объединения педагогов;
- клубы по вопросам инноваций;
- организация деловых и ролевых игр педагогов для закрепления знаний и умений работы с инновациями в образовании;
- организация стажерских площадок для педагогов с привлечением экспертов в образовательных инновациях;
- проведение конкурсов среди педагогов;
- создание банка данных методических материалов по инновационной деятельности в образовании.

Формы инновационной методической работы также обоснованы и представлены в работах С.Г. Молчанова, он приводит следующую классификацию формы инновационной методической работы:



Рисунок 1. – Формы инновационной методической работы по С.Г. Молчанову

Кроме того, некоторые исследователи в целях организации поддержки инновационной деятельности педагогов предлагают заимствовать технологии из сферы экономики и бизнеса, например, педагогический консалтинг, когда методист выступает модератором инновационной деятельности педагога, или образовательный аутсорсинг, предполагающий привлечение сторонней помощи в сфере инноваций в образовании [3, с. 62].

Основные задачи инновационной методической работы в образовательных организациях заключаются в устранении методических ошибок и затруднений; организации инновационной деятельности по использованию в практической деятельности достижений науки и передового опыта; совершенствовании способов управления данным видом деятельности и его контроля; поиске эффективных направлений и способов взаимодействия управленческих кадров.

Рассмотрим признаки сформированного интереса педагогического коллектива к инновационной деятельности:

- в педагогическом коллективе созданы условия, необходимые для развития инновационного потенциала педагогов, поддержания инновационной деятельности;
- в педагогическом коллективе созданы такие условия, при которых использование инноваций в процессе обучения для каждого педагога обретает ценностно-смысловую нагрузку;
- педагог в педагогическом коллективе воспринимает себя как часть группы, являющейся безопасной и удобной средой для саморазвития и самоактуализации;
- педагог в педагогическом коллективе осознает силу групповой деятельности в сравнении с индивидуальной работой;
- педагог имеет общие профессиональные и личные интересы с другими педагогами из коллектива, чувствует поддержку своей направленности на инновационную деятельность среди коллег;

– в педагогическом коллективе регулярно организуются и проводятся различные мероприятия, направленные на обновление методической работы образовательной организации.

По мнению эксперта Г.В. Яковлевой, особую значимость в вопросе формирования интереса педагогов к инновациям в образовании имеет правильно выстроенная стратегия стимулирования педагогов. Рассмотрим виды мотивации педагогов к инновационной деятельности.

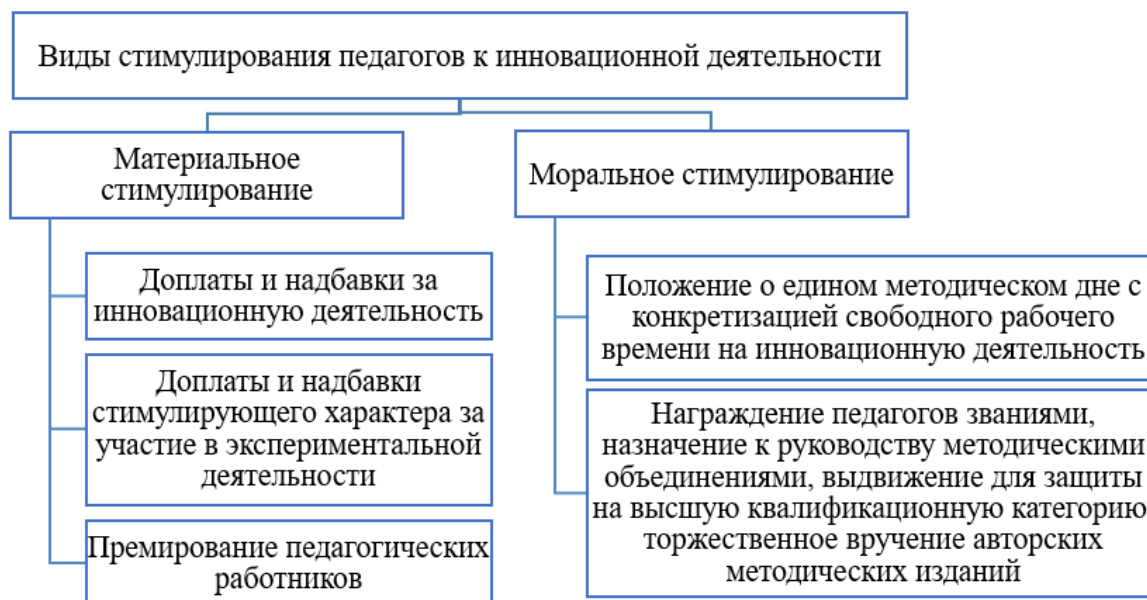


Рисунок 2. – Виды стимулирования педагогов к инновациям

Таким образом, преобразования в обществе, в образовательной сфере вынуждают педагогов приспосабливаться к новым условиям работы, изучать педагогические инновации и внедрять их в образовательный процесс, однако педагоги испытывают трудности с инновационной деятельностью. В связи с этим важно формировать интерес педагогов к инновационной деятельности, создавать в педагогическом коллективе ситуацию коллективного принятия инноваций. Инновационная методическая работа в образовательной организации призвана организовать целенаправленное осознанное взаимодействие педагогического коллектива с целью овладения инновациями в образовании и прогрессивными педагогическими технологиями.

Список литературы

1. *Морозова И.М.* Инновационные аспекты в методической работе образовательной организации / И.М. Морозова, В.О. Тихонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – С. 159-162.
2. *Помелов В.Б.* Уильям Херд Килпатрик и его метод проектов: к 150-летию со дня рождения педагога // Вестник Вятского государственного университета. – 2021. - №3 (141). – С. 149-157.
3. *Раимбекова У.К.* Инновационные формы работы школьного методического объединения // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – С. 60-63.

СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО УСТАНОВЛЕНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ С РЕБЕНКОМ В СИСТЕМЕ «УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК»

Ротина Марина Павловна

*студентка 2 курса физико-математического факультета
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет».
г. Оренбург*

Черемисина Александра Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социологии
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет».
г. Оренбург*

Аннотация. Проектная деятельность обучающихся является тем практическим приложением, которое позволяет решать сложнейшие задачи связанных с формированием у детей и подростков лучших личностных качеств и во многом зависит от того, насколько педагог готов к реализации данного вида деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность, учитель, ученик, проблема исследования, целеполагание, совместная и самостоятельная деятельность, поиск информации, способы деятельности, достижение результата.

Современное поколение обучающихся требует особого внимания со стороны педагогических работников. Не со всеми учениками учитель находит контакт – это зависит и от «интересности» урока, и от внутреннего сходства характеров учителя и ученика, и от настроения учителя на взаимодействие с учениками. Когда использованы все известные методы установления контакта, и ничего не получилось, можно попробовать найти ключик через совместную внеурочную деятельность в процессе создания и реализации социального проекта.

Социальный проект имеет глубокие исторические корни. Известные всем литературные герои стали кумирами для многих поколений мальчишек и девчонок, помогая им в их личностном становлении. Благодаря Тимуру (А.П. Гайдар «Тимур и его команда») и его команде у ребят появилась возможность участвовать в нужной и полезной деятельности, попробовать силы в большом деле.

Умение мыслить по-другому, заметить проявляющиеся трудности и пути выхода из трудной жизненной ситуации. Большая потребность заниматься полезным и нужным делом, изучение навыков работы в команде и достойного выхода из различных ситуаций. Все эти качества можно в себе развить, занимаясь проектной деятельностью.

Социальное проектирование помогает в создании духовно-нравственного пространства, способствующего развитию таких качеств личности, как милосердие, сострадание, любовь и уважение к ближнему. Педагог сегодня должен не просто учить, а жить ценностями культуры, в том числе православной, осознано стремиться к собственному духовному росту. Только тогда он сможет оказать благотворное действие на внутренний мир школьника.

Успех на пути к «сердцу ребёнка» во многом зависит от педагога, который выступает для детей не только как учитель, но и как человек. Воспитать уверенного в себе ребенка невозможно, если оставаться невнимательным к его чувствам и переживаниям.

В Оренбургском районе организована работа очно-заочной школы «Светом души возродимся», которая ориентирована на развитие духовно-нравственного потенциала сельских учителей и повышение уровня их педагогического мастерства. Инициатор и

автор школы ««Светом души возродимся» является Максимова Виктория Дмитриевна, директор Дома детского творчества Оренбургского района. Проект стал победителем Международного грантового конкурса «Православная инициатива».

На протяжении нескольких лет педагогический коллектив районного Дома детского творчества работает по авторской программе «Десять добродетелей в пути», «Светлые праздники семьи», «Главная добродетель дня». При реализации программ педагоги стараются, чтобы дети научились чувствовать рядом другого человека, обрели способность уступать, делиться, видеть несколько разных выходов из той или иной ситуации, развивать позитивные мысли и совершать добрые дела. Все программы реализуются в общеобразовательных организациях Оренбургского района, они включают авторские рассказы, произведения устного творчества, стихотворения. Издавна на Руси существовала традиция – в доброй, теплой обстановке дома, в семье читали рассказы, сказки. Именно в это время у детей зарождались удивительные качества души – сострадание, сорадование, соучастие.

Приобщение детей к миру сказок народов России, пропагандирующих добро, отзывчивость и милосердие реализуется через проект «Добрый, славный Сказкоград», к сожалению, особенность нашего времени – что не все дети знакомы со сказками, порой они лучше знают героев из мультиков, зачастую агрессивных и страшных. Реализация проекта «Добрая книга» позволила получить грант, на который были организованы: выставка «Казак без веры не казак», паломнические поездки по храмам Оренбургской области, проведение праздников «Православная книга», «Моя первая книга». Традиции доброго чтения возрождаются в школах Оренбургского района, в творческих объединениях в них дети занимаются не только чтением, но и доброделанием: изготавливают поделки для детей из детского сада или для пожилых одиноких людей, кормушки для птиц.

В школах района проводятся православные праздники «Свет Рождественской звезды», «Пасхальная радость» для детей из малообеспеченных семей. Проведение таких праздников, показывает детям, и взрослым, что мир по-прежнему нуждается в нашем участии и заботе, а воплощение в жизнь социально-культурного проекта «Школа семейного театра» способствует сплочению многих семей, где через форму игры на вербальном и эмоциональном уровнях участники примерили на себя маски сильного и слабого, хитрого и открытого, попробовали на себе роль родителя и ребенка, смогли оценить свои поступки со стороны, посмотреть иными глазами на окружающий мир и близких людей. Спектакли «Мама», «Влюбленные в жизнь» были представлены на Всероссийском фестивале семейных любительских театров в г. Москва отмечены дипломами I и II степени. Чем глубже сила чувств, вызванных прочитанным произведением и воплощенным на сцене, тем эффективнее процесс перехода из книг нравственных ценностей в личностные убеждения. Театр дарит ребенку мир красоты, обогащает его мир яркими и добрыми впечатлениями, а взрослым вернуть детское, первозданное открытие этого мира. Ф.М. Достоевский писал: «Главное в человеке – это не ум, а то, что им управляет: сердце, добрые чувства» [3].

Девиз Маленького принца- «Встал поутру, привел себя в порядок и сразу же приведи в порядок свою планету»- очень важен и сегодня. Делать добро, реализуя социальные проекты, помогает учащимся понять, что уже в их возрасте можно что-то изменить в школе, дворе, селе [1].

Доброделание через выполнение детских социальных проектов помогает в воспитании любви к малой родине, бережному отношению к природе и жизни. В Доме детского творчества Оренбургского района реализовано более 30 детских социальных проектов:

– по увековечению памяти погибших земляков: «Мужество», «По праву памяти живем»;

– по решению экологических проблем: «Если будут звенеть родники, будет биться сердце России».

Проект «Если будет Россия, значит, буду и я» направлен на возрождение духовных и культурных ценностей, а цель проекта «Звонят, звонят колокола» - создание летописной истории 17-ти храмов Оренбургского района. Участники проекта «Звонят, звонят колокола» приняли участие в создании летописи воссоздания истории сельских церквей, молебных домов и поклонных крестов. К сожалению, советский период жизни России отмечен бессмысленным разрушением православных святынь- церкви стояли поруганные и оскверненные, и люди забывали об истинном их назначении. Но мир постоянно и неуклонно стремится к самосовершенствованию и процесс его нравственного и духовного обновления нельзя остановить. Возвращаются в нашу жизнь такие понятия, как вера, милосердие, духовная культура.

В районе разработан и реализуется проект «Путешествие волшебных чемоданчиков» для детей, круг общения которых, узок, вся жизнь которых проходит в замкнутом пространстве. Суть проекта можно выразить словами замечательного отечественного педагога Ш.А. Амонашвили: «...мы должны быть людьми доброй души и любить детей такими, какие они есть» [2]. Этот проект помогает каждому ребенку раскрыться навстречу надежде, поверить в счастливое продолжение жизни, обрести веру в свои способности, подарить любовь окружающим людям, почувствовать радость творчества и дарения своих работ близким.

В каждом чемоданчике – целая мастерская по квиллингу, бисероплетению. Занимаясь с педагогами этими видами творчества, дети преодолевают страх, боязнь не справиться, обретают радость и веру в себя.

Чтобы утвердить в сердцах детей любовь и готовность защищать от невзгод свою Родину – землю своих отцов и тех, кто живет на ней, потребность в дружбе и мире, в Оренбургском районе реализован проект «Ковер мира». В нем приняли участие дети из Таджикистана, Узбекистана, Чечни, Республики Крым, Новосибирской, Пермской областей, а также дети из Ливана, Турции и Норвегии. Результатом этого проекта стал ковер размером 3*6 метров, сшитый из детских творческих работ, посвященных Дню Победы. Своими работами дети, показали, что они и сегодня голосуют за мир и дружбу.

Оренбургский район – это большая многонациональная семья. Здесь проживают представители более чем 20 национальностей, которые имеют свои традиции, обряды. Дружелюбие, уважение к культуре разных народов не передаются по наследству, в каждом поколении их необходимо вновь воспитывать. У нас – общая история и общее будущее. На протяжении веков основой исторического развития нации было взаимопонимание и взаимопомощь людей разных культур. И пусть мы говорим на разных языках, но все вместе образуем единый многонациональный народ, объединенный общей судьбой на своей земле.

На наш взгляд, чувство патриотизма воспитывается и приобретает сначала через участие в небольших школьных проектах, а затем на протяжении всей жизни. Общество, не способное воспитать себе патриотическую смену, обречено на беды. Воспитание любви к Родине и всему, что с ней связано, требует четкого понимания того, каким содержанием наполняется патриотизм. Личность зарождается из подражания ребенка взаимоотношениям родителей, их отношению к памяти об ушедших из жизни предков. Это подражание рано или поздно превращается в отношение к другим людям, к другим народам и их традициям. И тот, кто пренебрегает исторически сложившимися традициями своего народа, не может уважать традиции и культуру других народов.

Таким образом, можно долго перечислять социальные проекты, которые реализуются в Оренбургском районе, их действительно много, и каждый получил широкий общественный резонанс. Но вряд ли удастся передать ту атмосферу творчества, тот азарт и ту искренность чувств, с которыми дети участвуют в реализации социальных проектов.

Сегодня общество больше критикует, чем создает. Поэтому очень важно воспитывать у детей навык доброделания, помощи близким и слабым, умения помогать нуждающимся, строить новый добрый мир. Главная задача педагога -учить ребенка слушать свое сердце, стремиться к доброделанию. Именно это помогает расти детской душе, увлекая ее к высокому, чистому и красивому.

Список литературы

1. *Антуан де Сент Экзюпери*. Маленький принц. – М., 1982. – С. 112.
2. *Амонашвили Ш.А.* Основы гуманной педагогики. Разговор с сердцем. Книга 9. – М., 2017. – С 66.
3. *Викторова Т.Б.* Социальное проектирование – социальное действие // Дополнительное образование. – 2006. - №1. – С. 51-53.
4. *Достоевский Ф.М.* Униженные и оскорблённые. – М., 2019. – 448 с.
5. *Колчина М.С.* Социальный проект как средство развития гражданского сознания учащихся // Дополнительное образование. – 2004. - №8. – С. 3-6.
6. *Носакова Т.В.* Роль проектных технологий в процессе социализации личности (на примере социальной подготовки учащихся к семейной жизни) // Дополнительное образование. – 2005. - №3. – С. 41-42.
7. *Рукавишникова Е.В.* Социальное проектирование как средство становления гражданской позиции школьников / Е.В. Рукавишникова, Г.А. Васильева, М.В. Жиркова // Дополнительное образование. – 2005. - №10. – С. 26-29.
8. *Сбитнева В.Б.* Возможности методики социального проектирования в формировании лидерской позиции подростков // Внешкольник. – 2006. - №12. – С. 17-19.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕНЕСЕНИЯ СТРЕССА ПОДРОСТКОМ

Рудыкина Анастасия Сергеевна

магистрант первого курса

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

Озерова Светлана Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»

г. Орехово-Зуево

Аннотация. В статье рассмотрены особенности перенесения стресса подростками.

Ключевые слова: стресс, подросток, переживание, эмоции, факторы, расстройство.

В настоящее время подростки больше других возрастных групп подвержены стрессовым состояниям. Источниками подростковых стрессов становятся и физиологические изменения тела, и становление индивидуальности, психологические и информационные стрессы и пр. Стресс начинает осознаваться наиболее эмоционально в подростковом возрасте, что связано с аутоидентификацией личности, проявляющейся в пубертатном периоде. Именно в данном возрасте конфликтная ситуация с социумом может привести к формированию невротических расстройств и стрессов подростка. Стресс приводит к ухудшению здоровья, неврастеническим и психастеническим нарушениям. Крайними проявлениями стресса могут стать суицид и парасуицид.

Стресс (от англ. «stress» – напряжение) – состояние психоэмоционального напряжения, возникающее у человека вследствие негативных факторов внешней среды. Это понятие было введено канадским психофизиологом Г. Селье в 1936 году, понимавшим под стрессом реакцию напряжения, возникающую в обстоятельствах чрезвычайных и призванную мобилизовать защитные силы организма. Вызвать стресс могут воздействия различного рода: базовые эмоции, психотравмы, интоксикации. Раздражители, вызывающие стресс, определены Г. Селье как стрессоры.

Стресс как состояние психического напряжения развивается у человека в процессе деятельности в экстремальных условиях, например, при предстартовых состояниях и повышенных информационных нагрузках.

Разработка проблемы стресса (эмоционального, психического, спортивного, производственного, космического, военного и др.) в современной науке представлена в трудах, (А.А. Виру, Л.Е. Панин, А.И. Робу), физиологическим (Ф.З. Меерсон, В.М. Федотов), клиническим (П.Д. Горизонтов, О.П. Короленко), психофизиологическим и психологическим (Л.А. Китаев-Смык, Ф.П. Космолинский) аспектам его проявлений.

Чтобы подросток овладел навыками управления стрессом, необходимо, сформировать собственное конструктивное отношение к стрессу у ребёнка. Индивидуальная чувствительность к стрессу, или стрессоустойчивость – это совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной или учебной деятельности. Это способность организма сохранять нормальную работоспособность во время действия стрессора. Высокая стрессоустойчивость связана с рациональными убеждениями и отсутствием склонности все усложнять. Люди с низкой стрессоустойчивостью напротив склонны к преувеличению стрессогенности событий.

Цель работы – определить психологические особенности перенесения стресса в подростковом возрасте.

Задача: спланировать и осуществить эмпирическое исследование, направленное на определение психологических особенностей перенесения стресса в подростковом возрасте.

Объект: дети подросткового возраста в процессе учебной деятельности и общения.

Предмет: психологические особенности перенесения стресса в подростковом возрасте.

Гипотеза: стресс подросткового возраста влияет на психическую и социальную жизнь человека, проявляется в дисгармоничности, противоречивости личностных характеристик. Мы предполагаем, что существуют особенности перенесения стресса в подростковом возрасте, в частности, для подростков, которые испытывают высокий уровень стресса характерным использованием стратегии избегания проблем, тогда как для

подростков, которые имеют низкий уровень стресса характерным будет использование стратегии решения проблем.

Диагностическое исследование проводилось на базе МОУ СОШ №10 г.о. Орехово-Зуево Московской области, в течение 2021-2022 года. В экспериментальной части были задействованы 40 подростков в возрасте от 13 до 15 лет, 20 мальчиков и 20 девочек.

Методы исследования: метод анализа научных источников, метод практического психолого-педагогического исследования – методы констатирующего эксперимента, опроса, тестирования, методы математической статистики. В исследовании нами использованы следующие психодиагностические методики: стресс тест Т.А. Немчинова и Дж. Тейлора, индикатор копинг-стратегий (Д. Амирхан).

В ходе исследования стресс теста определено, что у 57,5% (23 подростка) участников исследования диагностируется преимущественно средний уровень стрессоустойчивости, что позволяет говорить о том, что на момент диагностики эти подростки характеризуются достаточным уровнем активизации адаптационных возможностей и успешно в целом осуществляют учебную деятельность и общение.

Таблица 1

Результаты диагностики с использованием стресс-теста

Уровень стрессоустойчивости	абс.ч.	в %
Высокая стрессоустойчивость	5	12,5%
Средняя стрессоустойчивость	23	57,5%
Низкая стрессоустойчивость	12	30,0%

Высокий уровень проявления стресса диагностируется у 30% (12 уч.) участников исследования, что выражается в чувстве усталости, беспокойстве, сложностях в выполнении привычной деятельности, расстройствах настроения, частой смене настроения, преобладанием негативного фона настроения.

Высокий уровень стрессоустойчивости выявлен у 12,5% (5 уч.) подростков, принимавших участие в исследовании.

На основании результатов исследования можно говорить о том, что большинство участников исследования характеризуются средним уровнем стрессоустойчивости и умеренным уровнем стресса.

Обратимся к описанию результатов исследования особенностей используемых стратегий совладания со стрессом у подростков. Результаты диагностики с использованием опросника Д. Амирхана представлены в таблице.

Таблица 2

Результаты диагностики копинг-стратегий подростков

Уровень стратегий копинг-	Разрешение проблем		Поиск социальной поддержки		Избегание проблем	
	абс.ч.	в %	абс.ч.	в %	абс.ч.	в %
Очень низкий	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Низкий	24	60,0%	9	22,5%	18	45,0%
Средний	12	30,0%	31	77,5%	14	35,0%
Высокий	4	10,0%	0	0,0%	8	20,0%

В ходе исследования было определено, что большинство участников исследования характеризуются средним уровнем выраженности стратегии совладания со стрессом «Поиск социальной поддержки» 77,5% (31 уч.). Низкий уровень выраженности

данной стратегии совладания диагностируется у 22,5% (9 уч.) участников исследования. Можно говорить о том, что большинство участников исследования ориентированы на помощь и поддержку со стороны других людей – близких, семьи, а также значимых других в решении возникающих проблем.

Применительно показателя стратегии совладания со стрессом «разрешение проблем» определено, что средний уровень выраженности использования данной стратегии диагностируется у 30% (12) участников исследования, тогда как низкий уровень склонности к использованию данной стратегии выявлен у 60% (24) участников исследования. Часто используют данную стратегию 10% (4) участников исследования.

Подростки, которые имеют умеренный и высокий уровень выраженности данной стратегии совладания в отдельных ситуациях склонны использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных вариантов эффективного решения проблемы.

Стратегия «избегание проблем» имеет низкий уровень представленности у 45% (18) участников исследования.

Средний уровень выраженности данной тенденции диагностируется у 35% (14) испытуемых, тогда как высокий уровень ориентированности на использование данной стратегии совладания выявлен у 20% (8) участников исследования.

Можно говорить о том, что лица, подростки, которые активно используют данную стратегию совладания со стрессом, склонны к избеганию контакта с окружающей его действительности, а также ориентированы на то, чтобы избежать проблем.

В ходе исследования было определено, что подростки в той или иной степени пользуются всеми стратегиями совладания со стрессом, но наиболее ярко выражена стратегия поиска социальной поддержки. Данные подростки нуждаются в эмоциональной поддержке родителей.

Также в выборке исследования выявлены участники с преимущественным преобладанием стратегии совладания со стрессом «избегание проблем», а также «разрешение проблем».

В качестве следующего этапа исследования выступает процедура корреляционного анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа ($p=0,05$)

	Склонность к развитию стресса	Разрешение проблем	Поиск социальной поддержки	Избегание проблем
Склонность к развитию стресса	1,00	-0,41	-0,20	0,34
Разрешение проблем	-0,41	1,00	0,20	0,53
Поиск социальной поддержки	-0,20	0,20	1,00	0,18
Избегание проблем	0,34	0,53	0,18	1,00

В ходе корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи показателей психологического стресса и показателей стратегий совладания со стрессом. Показано, что существует корреляция склонности к развитию стресса и копинг-стратегий «Разрешение проблем» ($r=-0,41$), а также «Избегание проблем» ($r=0,34$).

Можно говорить о том, что для подростков, характерен низкий уровень стресса. Данная группа использует стратегии совладания со стрессом «разрешение проблем», а также низкий уровень выраженности стратегии совладания со стрессом «Избегание проблем». С другой стороны, для подростков, для которых характерным является высокий уровень стресса характерны будут неконструктивные стратегии совладания «избегание проблем», а также сравнительно редкое использование стратегии разрешения проблем.

Полученные в ходе исследования данные позволяют принять основную исследовательскую гипотезу, то есть существуют особенности перенесения стресса в подростковом возрасте, в частности, для подростков, которые испытывают высокий уровень стресса характерным использование стратегии избегания проблем, тогда как для подростков, которые имеют низкий уровень стресса характерным будет использование стратегии решения проблем.

Список литературы

1. *Анисимов А.Н.* Теория стресса. – М., 2004. – 123 с.
2. *Селье Г.* Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979.

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ

Румянцева Анастасия Евгеньевна

*студентка 4 курса факультета среднего профессионального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева»
г. Саранск*

Мартынова Наталья Владимировна

*преподаватель факультета среднего профессионального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева»
г. Саранск*

Аннотация. *Статья посвящена проблеме переосмысления и поиску новых подходов к системе развития эстетического восприятия детей старшего дошкольного возраста. В статье анализируются современные подходы развития эстетического восприятия детей дошкольного возраста. Авторы отмечают, что под влиянием эстетических средств, форм и методов работы значительно улучшаются познавательные процессы, расширяется круг представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста.*

Ключевые слова: *эстетическое восприятие, старший дошкольный возраст, пейзажная живопись, ценностно-смысловое восприятие, искусство.*

В современном мире одной из приоритетных задач обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста считается проблема развития эстетического восприятия. Её актуальность определена ведущим требованием общества – воспитание и развитие человека, способного к творческому созиданию. В процессе познания эстетическое восприятие обладает первостепенным значением, так как только через него

формируются художественные образы, отображающие действительность и воплощающие эстетическое отношение к ней человека. А воспринимаемый образ несет определенную художественную информацию посредством своего внутреннего и внешнего содержания. Без умения понимать произведения искусства, без пробуждения у детей творческой активности невозможно формирование цельной, гармонически развитой и творчески активной личности.

В концепции дошкольного воспитания представлен подход к образовательному процессу в дошкольном образовательном учреждении как к процессу личностно-развивающего взаимодействия. В концепции отмечается, что проблема развития эстетического восприятия у детей дошкольного возраста является основным направлением, так как эстетическое восприятие в дошкольном периоде является необходимым компонентом образованного человека в дальнейшем. В соответствии с ФГОС ДО, развитость эстетического восприятия является необходимым условием для развития человека высокой культуры и предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей.

Современная педагогика определяет эстетическое восприятие, как процесс, где формируется эмоционально-чувственное и ценностное сознание личности и соответствующей ему деятельности, рассматривая его в качестве одного из универсальных аспектов культуры личности.

По мнению Тамары Гавриловны Казаковой, эстетическое восприятие имеет связь с чувственным восприятием окружающего, где особое значение приобретает «внешний облик мира, его «форма», все то в мире, что можно непосредственно воспринимать чувствами». Эстетическое восприятие ребенка окружающего мира представляет из себя систему его индивидуальных, избирательных связей с эстетическими качествами предметов и явлений окружающего мира. Эстетическое восприятие предполагает эмоциональный отклик на прекрасное, добрые чувства, стремление к преобразованию окружающего по законам красоты в творческой деятельности. Именно в период дошкольного возраста важно сформировать у ребенка эстетическое восприятие окружающего мира, подготовить к восприятию произведений искусства.

Старший дошкольный возраст считается наиболее благоприятным временем для развития эстетического восприятия, потому что именно в этом возрасте дети могут без помощи взрослых передавать живописные образы, давать оценку работе, высказывать эстетические суждения.

Одним из основных методов развития эстетического восприятия детей старшего дошкольного возраста является пейзажная живопись. Знакомство детей с данным жанром способствует их эмоциональному и эстетическому развитию, воспитывает бережное отношение к природе, её красоте, пробуждает искреннее, горячее чувство любви к своему краю, родной земле.

В работах А.В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова, В.В. Давыдова, установлено, что дошкольники способны в процессе восприятия произведений пейзажной живописи выделять существенные свойства предметов, явлений, устанавливать связи между отдельными предметами и явлениями и отражать их в продуктивной деятельности. Пейзажная живопись способствует формированию обобщенных способов анализа, синтеза, сравнения и сопоставления, развивается умение самостоятельно находить способы решения творческих задач.

По мнению Е.А. Флериной, Н.П.Сакулиной, В.С.Мухиной, обучая детей восприятию произведений живописи, мы тем самым делаем выразительнее их изобразительную деятельность, хотя совершенно очевидно, что в этом процессе нет механического переноса способов деятельности.

Список литературы

1. Казакова Т.Г. Детское изобразительное творчество. – М.: Карапуз-Дидактика, 2006. – 192 с.
2. Основы дошкольной педагогики / под ред. В.А. Запорожца, Т.И. Марковой. – М.: Педагогика, 1980. – 275 с.
3. Сакулина Л.А. Роль наблюдения в развитии детского рисунка. – М.: «Известия АПН РСФСР», 1994. – 95 с.
4. Флёрина Е.А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1986. – 154 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сабирьянова Наиля Салаватовна

студентка 4 курса Института педагогики
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет
имени М. Акмуллы»
г. Уфа

Семавина Любовь Алексеевна

студентка 4 курса Института Педагогики
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет
имени М. Акмуллы»
г. Уфа

Аннотация: В статье описывается взаимодействие дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников в процессе проектной деятельности. Представлен проект «Здоровая семья», цель которого осуществить взаимодействие ДОО и семьи через приобщение к здоровому образу жизни.

Ключевые слова: семья, ДОО, взаимодействие, проект, проектная деятельность.

Семья и детский сад – это два самых главных и важных института социализации дошкольников. И тот, и другой по-своему передают ребенку социальный опыт. Но только в сочетании друг с другом они создают оптимальные условия для вхождения ребенка в большой мир.

Родители все чаще испытывают трудности, чтобы найти достаточно свободного времени для своего ребенка, побыть с ним вместе, провести с ним занятия. Педагоги дошкольного учреждения берут на себя все больше обязанностей по воспитанию, обучения детей, забывая вовлекать в образовательный процесс родителей, которые также являются «социальными партнерами» по вопросам воспитания и образовательного процесса.

Для ребенка очень важно участие семьи в его воспитании, но все чаще в современном мире мы видим печальную картину – родители редко интересуются жизнью ребенка в детском саду. А ведь для ребенка важна атмосфера родственных эмоциональных связей. Для маленького ребенка необходимо участие в его маленькой жизни родителей. Только родительская любовь, может дать ребенку психологическую защиту, чувство любви, комфорта.

Одной из наиболее актуальных в настоящее время по-прежнему остается проблема взаимодействия педагогического состава дошкольного учреждения с родителями воспитанников.

Так, закон «Об образовании в Российской Федерации» ставит перед ДОУ одну из основных задач – «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития воспитанников». Общаясь с родителями, педагог не скрывает, когда в чём-то сомневается, он просит совета, помощи, всячески подчеркивая уважение к опыту, знаниям, личности собеседника. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), для успешной реализации образовательной программы дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), также необходимо взаимодействие образовательного учреждения с семьями воспитанников. Это прослеживается в следующих пунктах ФГОС ДО: 1.4, пп. 5 – «сотрудничество Организации с семьей»; 3.2.1., пп. 8 – «поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность»; 3.2.5., пп. 5 – «взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи» [2].

Но, взаимодействие двух социальных институтов – детского сада и семьи – осложнено тем, что «сегодня потенциальные возможности семьи претерпевают серьезные трансформации. Педагоги отмечают снижение ее воспитательного потенциала, изменение ее роли в процессе первичной социализации ребенка. Современным родителям приходится нелегко из-за нехватки времени, занятости, недостаточности компетентности в вопросах дошкольной педагогики и психологии» [3].

Проблемой организации взаимодействия педагогов ДОУ и семьи занимались И.Г. Боронилова, Л.В. Виноградова, А.В. Козлова, Т.А. Маркова. В своих работах ученые предлагают формы и методы плодотворного сотрудничества детского сада и семьи: Е.П. Арнаутова, И.А. Ахметшина, Т.Н. Доронова, О.В. Солодянкина; раскрывает необходимость саморазвития воспитателей и родителей: А.В. Козлова; предлагают интерактивные формы работы педагога с семьей: Е.П. Арнаутова, Т.Н. Доронова, О.В. Солодянкин.

В настоящее время также детский сад все чаще рассматривает актуальные, современные формы работы с воспитанниками и их родителями. Так, например, чтобы обеспечить поддержку социальной инициативы участников образовательных отношений используют такие формы работы, как акции. Именно данная форма работы направлена на привлечение внимания всех участников образовательных отношений детского сада к проблеме, консолидация усилий и формирование положительных взаимоотношений между коллективом ДОО и родителями.

Особая ценность акций заключается в том, что, участвуя в них, ребенок приобретает собственный опыт, осваивает и осмысливает мир, активно строя знания на основе предыдущего опыта в самостоятельной и совместной деятельности, в общении со взрослыми и сверстниками, становясь полноценным участником образовательного процесса. Для обеспечения свободного самовыражения и поддержки инициативы детей

и взрослых для активизации педагогической позиции родителей, укрепления детско-родительских отношений, участия родителей в жизни детского сада используют метод организации творческих мастерских.

Одной из востребованных форм взаимодействия с родителями, является проектная деятельность. В настоящее время метод семейных проектов приобретает особую значимость. Он способствует укреплению семейных отношений, воспитанию детей в единстве и гармонии с окружающим миром. Родители вместе с детьми участвуют в развитии их творческих способностей, формировании мировоззрения и социальной значимости ребенка. Проектирование ориентируется на уникальное отношение «ребенок – взрослый», которое строится на соучастии в деятельности.

Проект нацелен на изменение самой философии взаимодействия детского сада и семьи: с одной стороны, детский сад становится учреждением комплексной поддержки и содействия развития родительской компетентности, с другой стороны, сотрудничество между родителями и дошкольным учреждением рассматривается как обязательное условие обеспечения полноценного развития ребенка. В процессе реализации проекта происходит переход от понятия «работа с родителями» к понятию «взаимодействие»; идет поиск совместного языка контакта и взаимопонимания, признание сильных и слабых сторон друг друга.

Пока детский сад проявляет больше инициативы, чем семья, но анкетирование показало, что потенциально родители готовы стать более инициативными, наша задача создать им для этого условия. Мы считаем, что проектная деятельность подходит для этого наилучшим образом.

В связи с этим возникла идея создания проекта. Был организован проект «Здоровая семья». Он направлен на активное привлечение родителей воспитанников в качестве партнеров в процесс формирования у детей основ ЗОЖ. В рамках проекта совместно с родителями проводились различные спортивные досуги, эстафеты, акции, интерактивные игры, выставки и др.

Цель проекта: создать условия для вовлечения родителей в процесс сохранения и укрепления здоровья дошкольников в условиях детского сада.

Задачи проекта:

1. Формировать у детей потребность в здоровом образе жизни через сотрудничество с семьями воспитанников.
2. Формировать представления у родителей о сохранении и укреплении здоровья детей.
3. Развивать творческую инициативу родителей в формировании у детей устойчивого интереса к сохранению и укреплению здоровья.
4. Развивать потребность у родителей в участии в совместных мероприятиях в детском саду, делится опытом семейного воспитания.
5. Способствовать укреплению авторитета родителей и педагогов в глазах детей.
6. Воспитание положительного отношения к своему здоровью.

Тип проекта: долгосрочный

Вид проекта: практико-ориентированный

Ход проекта: работа проводилась в 3 этапа: подготовительный, основной, заключительный.

На подготовительном этапе был изучен опыт педагогов по просвещению родителей. Подобраны интересные активные формы взаимодействия с ними. А также разработан план совместных мероприятий педагогов, воспитанников и их родителей.

При реализации основного этапа проведено родительское собрание по теме «Здоровый образ жизни», где была озвучена основная проблема: формирование потребности в сохранении и укреплении здоровья детей как в семье, так и в дошкольном

учреждении, было открытое физкультурное занятие для родителей «Здоровым быть просто», был организован семинар-практикум на тему «Профилактика плоскостопия у дошкольников», были проведены досуги и развлечения, праздники и соревнования при активном участии родителей, акции «Путь к здоровью», «Мы за Здоровый Образ Жизни», была организована фотовыставка «Мой любимый вид спорта» и выставка творческих совместных работ детей и родителей, дети совместно с родителями делали видео-презентации, затем демонстрировали друг другу и пр.

На заключительном этапе состоялась презентация альбома «Мама, папа, я – Здоровая семья!», представлены фотогалерея с мероприятий, рисунки детей, видеоматериалы.

Таким образом, в ходе реализации проекта повысилась компетентность родителей в вопросах ЗОЖ, осознанно применять в семейном воспитании оздоровительные мероприятия, изучить положительный опыт других семей. В процессе проекта снизился дефицит общения взрослых и детей, повысился родительский авторитет, и улучшились детско-родительские отношения, выстроена педагогическая модель взаимодействия ДОУ и семьи в формировании основ здорового образа жизни.

Результаты повторного анкетирования показали, что большинство родителей начали целенаправленно заниматься проблемами воспитания дошкольников. Теперь их интересует познавательное развитие, нравственное и эстетическое воспитание детей, их культура поведения, приобщение детей к культурным ценностям. Как показали результаты анкетирования, эти направления интересуют 75% родителей, до формирующего этапа процент заинтересованности родителей в этих вопросах составлял лишь 25. Многие родители (около 60%) с большим интересом хотели бы принимать участие в жизни детского сада (до формирующего этапа – 15%). Родители заинтересовались новыми формами работы, новыми методами проведения мероприятий, возросла их активность.

Анкетирование родителей свидетельствует о том, что они готовы к сотрудничеству и доверительности. Авторитет воспитателя в вопросах воспитания находится на высоком уровне, большинство опрошенных родителей, примерно 88%, считают воспитателя наиболее важным источником информации по воспитанию ребенка, которому они больше всего доверяют.

Результаты работы по проектной деятельности показали, что интеллектуальное развитие дошкольников может быть активизировано в ходе проектной деятельности, направленной на создание нормативных ситуаций, поддерживающих их инициативу в пространстве возможностей.

Наш проект подтвердил, что взаимодействие с семьей позволяет достигать наилучших результатов и делает процесс максимально эффективным. В результате взаимодействие родителей и педагогов выходит на другой уровень, что обеспечивает здоровое психическое и социальное развитие ребенка.

Список литературы

1. Григорьева А.В. Интерактивное взаимодействие сельской дошкольной образовательной организации с родителями / А.В. Григорьева, И.Г. Боронилова // Развитие сельских образовательных организаций в условиях реализации Национального проекта «Образование» материалы Всероссийской научно-практической конференции [26-27 марта 2020 г.] / под науч. ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: РИО ЯГПУ; ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2020 – Часть 2 – С. 91-96.

2. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями: пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2013. – 120 с.

3. *Загик Л.В.* Воспитателю о работе с семьей: пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 2009. – 192 с.

4. *Матиташвили Е.Д.* Социально-педагогический подход к просвещению родителей младшего дошкольного возраста / Е.Д. Матиташвили, И.А. Ахметшина // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей Всероссийской студенческой научно-практической конференции; Отв. ред. И.А. Ахметшина, О.А. Галстян. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2019. – С. 302-305.

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ПРОБЛЕМНО-ПРАКТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ

Сабирьянова Наиля Салаватовна

*студентка 4 курса Института педагогики
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет
имени М. Акмуллы»
г. Уфа*

Семавина Любовь Алексеевна

*студентка 4 курса Института Педагогики
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет
имени М. Акмуллы»
г. Уфа*

Аннотация. *В статье рассматривается использование проблемного обучения в дошкольном возрасте. Внимание уделяется включению в проблемное обучение проблемных ситуаций в познавательном развитии. Рассматриваются условия, на которые необходимо опираться при формировании содержания проблемно-игровых ситуаций. Также рассматриваются этапы процесса решения проблемно-игровых ситуаций.*

Ключевые слова: *познавательное развитие, проблема, проблемное обучение, игровые ситуации, проблемные ситуации, интеллектуально-познавательное общение.*

В современных условиях быстро меняющейся жизни от человека требуется не только владение знаниями, но и, в первую очередь, умение добывать эти знания самому и оперировать ими. В связи с этим, сегодня высокоперспективным становится применение проблемного обучения, при котором развиваются самостоятельность мышления, познавательные умения и способности ребенка. В ходе образовательного процесса педагог может использовать различные звенья для формирования у детей умений принимать и ставить познавательные задачи, слушать и слышать, смотреть и видеть, следовать указаниям. Кроме того, внимание воспитателя должно быть направлено на становление у дошкольников умения планировать свою работу, на выбор ими необходимых путей и средств решения проблемной задачи, на то, чтобы дети умели наблюдать, контролировать ход деятельности и оценивать ее результат.

Использование проблемного обучения в дошкольном возрасте имеет ярко выраженную специфику. Наиболее сложным вопросом в данной сфере является вопрос о положительной мотивации деятельности. Большинство исследователей отмечают, что проблемная задача только тогда породит в сознании ребенка проблемную ситуацию,

когда она субъективно значима для него, то есть, у ребенка появляется потребность в ее решении. Именно дополнительные стимулы в дошкольном возрасте ценны и необходимы.

Использование проблемных задач положительно сказывается на активизации ребенка. Если на первых порах дети выжидающе смотрят на взрослого, высказываются нерешительно, то при повторном применении заданий проблемного характера картина воспринимается по-новому. Практически каждый ребенок имеет версию решения проблемы и хочет донести ее до окружающих его людей. Характерно то, что дети при таком обучении более внимательно начинают выслушивать друг друга, ответы становятся более полными, оригинальными.

Известно, что решение проблемных ситуаций дошкольниками положительно влияет на развитие у детей творческого мышления, познавательных умений и способностей. С.Л. Рубинштейн говорил, что «мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с противоречия», то есть проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс [3].

А что же такое проблема? Проблема – это некое затруднение в процессе какой-либо деятельности, на пути к поставленной цели.

Проблемная ситуация, по определению А.М. Матюшкина, – это «особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия» [1, с. 160].

Выделяют два типа проблемных ситуаций – психологические и педагогические. Психологические напрямую касаются деятельности воспитанников, другие же представляют организацию образовательного процесса. Проблемно-игровую ситуацию можно организовать на любом этапе образовательного процесса. Как при знакомстве с новым материалом, так и при закреплении, контроле или в процессе решения творческих заданий.

При формировании содержания проблемно-игровых ситуаций нужно опираться на определенные условия.

1. Игровые ситуации необходимо строить, учитывая интересы и возможности детей, их социальный опыт, а также возрастные особенности.

2. Создавать следует те проблемно-игровые ситуации, которые соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям всех детей в группе.

3. В проблемно-игровые ситуации следует включать моменты импровизации, альтернативные пути решения задач.

За основу построения проблемной ситуации можно использовать алгоритм, разработанный Н.Н. Хоменко и Т.А. Сидорчук.

Шаг № 1 Обсуждение проблемного поля, из которого формируется задача.

Шаг № 2 Формулировка задачи составляется в занимательной для ребенка форме, вопросы: «Как быть?», «Что делать?» (выслушивание вариантов ответов без оценки решения, поощрение самых необычных).

Шаг № 3 Формулировка противоречия.

Шаг № 4 ИКР (идеальный конечный результат). Ребенок, используя свои знания и умения, самостоятельно решает задачу.

Шаг № 5. Обследование ресурсов объектов для решения возникшего противоречия.

Шаг №6 Формулировка подзадач, которые необходимо решить для реализации предлагаемого результата решения.

Шаг №7 Рефлексия: «Что делали?», «Как?», «Зачем?» [2].

Алгоритм может быть один, но сам проблемный материал не должен быть однотипным. Педагогу не стоит торопиться с готовым ответом, в первую очередь следует дать возможность ребёнку подумать самому. В таком случае, не зависимо от того, самостоятельно или с помощью воспитателя ребёнок нашёл решение, он будет воспринимать себя как первооткрыватель.

В итоге воспитывается способность самостоятельно анализировать проблемную ситуацию, самостоятельно находить верный ответ.

В одном случае воспитатель может сам с помощью детей вести поиск. Поставив проблему, педагог раскрывает способ её решения, рассуждает вместе с детьми, высказывает свои предположения, идеи, обсуждает их вместе с детьми.

В другом случае роль воспитателя может быть минимальной – он предоставляет детям возможность совершенно самостоятельно искать возможные решения проблем. Использование проблемного обучения положительно влияет на развитие творческого преобразующего мышления у детей старшего дошкольного возраста, что позволяет дошкольникам проявлять активность и самостоятельность при решении проблемных и житейских задач.

Проблемную ситуацию создает воспитатель, используя определенные приемы, методы и средства. При создании и решении проблемных ситуаций целесообразно использование следующих методических приемов:

1. Подвести детей к противоречию и дать возможность им самим найти способ его разрешения
2. Изложить всевозможные мнения, позиции на один и тот же вопрос
3. Побудить детей делать сравнения, обобщения, а также выводы из сложившейся ситуации
4. Поставить конкретные вопросы
5. Выявить проблемные теоретические и практические задания
6. Поставить проблемные задачи.

Наиболее распространенным методом является постановка вопроса проблемно-поискового характера. Например, «почему бурые медведи уходят зимой в спячку, а белые нет?», «если все растения содержат много воды, то почему она не течет, когда режешь свеклу, яблоко, огурец?» и многие другие.

На каждом этапе дошкольного детства проблемно-игровым ситуациям на организованной образовательной деятельности отводится важная роль. Так как привлечь интерес детей и сконцентрировать их внимание на каком-либо задании получается именно благодаря проблемно-игровым ситуациям.

Рассмотрим этапы процесса решения проблемно-игровых ситуаций.

Первым этапом процесса решения проблемы считается поиск средств анализа условий проблемы с актуализации прежних знаний и способов действия с помощью наводящих вопросов. Этот этап характеризуется растерянностью ребенка, исчерпавшего все известные ему пути решения проблемы и не нашедшего нужного способа. Наступает отказ от известных методов решения.

На втором этапе происходит процесс решения проблемы. Он состоит в открытии новых, ранее неизвестных связей и отношений элементов проблемы, то есть выдвижение гипотез, поиск ответа, пути решения. На втором этапе ребенок ищет ответы «во внешних условиях», в различных источниках знаний. На данном этапе дети не всегда понимают значение новых знаний и поэтому могут не принять их. В таком случае особенно важно, чтобы педагог внимательно слушал высказывания и предположения детей, поощрял их за самостоятельно сделанные выводы, а не стремился переубедить и навязать свою точку зрения. В большинстве случаев, когда взрослый постоянно указывает ребенку на его

промахи, читает нравоучения, ребенок становится робким, застенчивым. Важно, чтобы ребенок проявлял инициативу в постановке и решении интеллектуальных проблем.

Третий этап решения проблемы – доказательство и проверка гипотезы, реализация найденного способа решения. Практически это означает выполнение некоторых операций, связанных с практической деятельностью, с выполнением вычислений, с построением системы доказательств, обосновывающих решение.

Четвертый этап – рефлексия. Каждая проблемно-игровая ситуация характеризует определенное психическое состояние дошкольника, которое возникает в ходе выполнения игрового задания, помогающего ребенку осознать противоречие между потребностью найти способ решения и невозможностью использовать для решения стандартные действия.

Стремясь поддержать у детей интерес к новой теме, педагогу следует создать новую проблемную ситуацию. Создавая проблемные ситуации, мы побуждаем детей выдвигать гипотезы, делать общие выводы, вырабатываем навыки не бояться допускать ошибки. Очень важно, чтобы ребенок почувствовал интерес к получению новых, неожиданных, необычных сведений об окружающих его предметах и явлениях. Искренний интерес к окружающему миру, который проявляется в познавательной деятельности, в стремлении ребенка воспользоваться любой возможностью, с целью чему-либо научиться – это один из лучших способов личностного развития, а также истинный залог высокого интеллекта.

Из-за недостаточной готовности детей к интеллектуально-познавательному общению со взрослыми и сверстниками и сложности педагога в овладении «виртуозным мастерством», чтобы опосредованно выполнять какую-либо игровую роль, направляя поисковые действия детей, возникают трудности в использовании игровых проблемно-практических ситуаций. Применение игровых проблемно-практических ситуаций в познавательном развитии детей не случайно. У каждой проблемно-практической ситуации есть свое конкретное место и время.

Мы провели свою исследовательскую работу. В начале нашего исследования была выдвинута гипотеза, что будет ли развиваться познавательная деятельность детей старшего дошкольного возраста посредством постоянного и систематического использования игровых проблемно-практических ситуаций. В процессе экспериментальной работы со старшими дошкольниками соблюдались все условия выдвинутой гипотезы.

Проанализировав результаты диагностики, мы сделали следующий вывод, что при использовании проблемно-практических ситуаций во время познавательной деятельности дошкольники испытывают положительные эмоции, задают больше интересующих их вопросов, проявляют любознательность, интерес к причинно-следственной связи явлений, стараются проявлять максимум самостоятельности при выполнении всех заданий и доводить начатое до логического завершения, до конца.

У детей более развиты психические, познавательные интересы, стали богаче знания об окружающем мире, речь стала четче, а предложения связными. Дети научились проводить анализ, сравнивать предметы, делать обобщения, простейшие выводы, умозаключения.

Таким образом, из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что одна из главных задач педагога состоит в том, чтобы через игру научить ребенка думать, реализовать все свои идеи, потенциальные возможности, творческие проявления. Педагог должен ориентироваться не на сумму знаний, которые он может дать, а целостному их пониманию ребенком, не столько дать максимально больше информации, сколько научить ребенка ориентироваться в потоке.

Список литературы

1. Моделирование урочной и внеурочной деятельности в поликультурном образовательном пространстве начальной школ: сб. методических рекомендаций по материалам научно-методического семинара (инновационная площадка БГПУ им. М. Акмуллы «МАОУ Башкирская гимназия-интернат г. Белебея Республики Башкортостан 21 марта 2017 года») / Е.А. Савельева В.М. Янгирова, А.С. Кобыскан. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2017. – 160 с.
2. Основы теории сильного мышления. Материалы к семинару по ТРИЗ / Н.Н. Хоменко – Минск, 1997.
3. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – М. [и др.]: Питер, 2012. – 705 с.

МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЕРУНДИЯ В УСТНОЙ РЕЧИ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Садовникова Мария Александровна

*студентка 5 курса гуманитарного института
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск*

Долганова Олеся Сергеевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории
и практики германских языков
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск*

Белозерцев Алексей Владимирович

*кандидат филологических наук, доцент кафедры теории
и практики германских языков
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск*

Аннотация. В статье раскрывается специфика обучения говорению в старших классах с использованием герундия в устной речи, рассмотрены особенности организации обучения говорению в старшей школе. Также мы рассмотрели теоретический аспект грамматической темы герундий и представили ряд упражнений, направленных на развитие навыков использования герундия в устной речи.

Ключевые слова: говорение, герундий, герундиальная конструкция.

Английский язык в настоящее время является обязательным предметом в общеобразовательных школах нашей страны на ряду с русским языком, математикой, историей, литературой и другими предметами. Обучающиеся начинают изучать английский язык во 2 классе, и его изучение продолжается до окончания школы. Каждый этап обучения предполагает свои цели и особенности организации учебного процесса, однако, главной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция подразумевает способность и готовность обучающихся осуществлять коммуникацию как в устной, так и в письменной форме с

носителями изучаемого языка. Исходя из основной цели обучения иностранному языку, мы можем сделать вывод о том, что обучение говорению является одним из основных составляющих ведущей цели обучения иностранному языку.

В словаре Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, говорение рассматривается как продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение [1, с. 49]. Следует сказать, что обучение говорению на старшем этапе изучения английского языка подразумевает закрепление и совершенствование полученных ранее навыков устной речи, однако, даже на этом этапе у обучающихся могут возникнуть затруднения.

Британский методист, профессор, автор книги «A Course in Language Teaching / Practice and Theory» Пенни Ур (Penny Ur), определил четыре основные трудности в овладении английским языком [6, с. 121]:

1) Дискомфорт. Говоря на иностранном языке, обучающиеся могут испытывать дискомфорт перед классом, что обычно приводит к страху совершения ошибок, боязни критики со стороны одноклассников и учителя.

2) «Нечего сказать». Учащиеся не владеют знаниями по предложенной теме. Следовательно, им трудно говорить об этом.

3) В классе время, отведенное на высказывание, ограничено. Обучающиеся, более свободно владеющие английским языком, тратят больше времени на высказывания. Остальные обучающиеся вынуждены воздерживаться от разговора. Поэтому работа в больших группах затрудняет овладение устными навыками.

4) Использование родного языка. При ответах обучающиеся часто переходят на родной язык из-за «неестественного» звучания иностранного языка в общении с одноклассниками.

При обучении говорению в старшей школе также необходимо учитывать психологические особенности старших школьников (16-17 лет). В данном возрасте отношения обучающихся к некоторым дисциплинам меняется. Если в 9 классе обучающиеся не имели особый интерес к изучению иностранного языка, то в старшей школе напротив ученики относятся к изучению предмета более ответственно. На данном возрастном этапе происходит формирование структуры самосознания, жизненных планов, ценностных ориентиров. Важно отметить, что в данном возрасте ученики стремятся к самостоятельности, и такие педагоги как Л.И. Божович, Я.А. Коменский отмечают рост интеллектуальных способностей обучающихся старшей школы. Обучающиеся способны высказывать свою точку зрения, делать выводы. Ученики осознают важность приобретения знаний, так как они думают о своем будущем и понимают, что эти знания пригодятся им в дальнейшей учебной деятельности [2].

Чтобы достигнуть основной цели, безусловно, учителям необходимо учитывать представленные выше трудности, с которыми обучающиеся могут столкнуться в процессе изучения английского языка, а также психологические особенности старших обучающихся.

Грамматический аспект обучения иностранному языку является таким же важным, как и лексический. При обучении иностранному языку грамматика играет важную роль, так как она представляет собой каркас языка, без которого невозможно построить дом, т.е. вступить в коммуникацию.

Грамматика английского языка в основном завязана на такой части речи как глагол. Глагол в английском языке может иметь две категории форм: личные (Finite Forms) и неличные (Verbals). Неличными формами глагола в английском языке являются инфинитив (Infinitive), причастие (Participle), герундий (Gerund). В данной статье для нас представляет особый интерес такая неличная форма глагола как герундий.

Согласно Е.А. Корнеевой, герундий является наиболее поздней по происхождению неличной формой глагола, который произошел от древнеанглийского глагольного существительного и причастия настоящего времени. Поэтому герундий соединяет в себе характерные черты существительного и глагола [5]. Герундий образуется с помощью суффикса – ing и совпадает по форме с причастием I (Participle I). Например, fighting (to fight + - ing). Как отглагольная часть речи он обладает признаками как существительного, так и глагола и обозначает название действия. Таким образом, герундий обладает двойственной природой [3, с. 206].

Данная грамматическая тема является обязательной для прохождения в старшей школе, поэтому нам бы хотелось представить некоторые интересные упражнения, которые можно использовать для развития навыков употребления герундия в устной речи (монологической и диалогической).

Упражнения для развития навыков монологической речи.

«Послание в воздухе». Учитель рисует в воздухе глагол, от которого обучающимся необходимо образовать герундий. Например, учитель рисует в воздухе глагол «read». Тот обучающийся, который отгадал глагол, образует от него герундий «reading» и составляет мини ситуацию с данным герундием. Ситуация может быть такая: «I'm fond of reading. My favorite book is «Adventures of Huckleberry Finn». I read this book every summer».

Упражнение «Fortune-tellers». Учитель заранее находит фотографии людей и придумывает информацию о них. На уроке учитель показывает эти фотографии и предлагает обучающимся предсказать, кто эти люди и предположить, что они любят делать, а что не любят с помощью глаголов like, love, hate, dislike, defest, cannot stand и т.д., после которых обучающимся необходимо использовать герундий. Например, на картинке изображены две подруги, которые идут по улице и улыбаются. Учитель заранее придумывает историю к этой картинке, но перед этим обучающимся необходимо представить свои догадки. Предложения могут быть следующими:

The girl in red sweater like drinking coffee.

They like walking together.

They hate sitting at home.

They like discussing people.

Чтобы сделать задание интереснее, ситуация, которую готовит учитель может быть нелогичной и смешной. Обучающиеся могут не согласиться с выражениями и доказать свою точку зрения. Учитель может составить такие предложения к данной картинке:

These two girls dislike chatting. (У1 – I do not agree. They like chatting. We can see that they are talking and they are happy.)

They cannot stand dressing nice. (У2 – It is not right. They like dressing nice. They wear fashionable clothes.)

They like being sad. (У3 – It is wrong, that they like being sad. No one likes being sad.)

They love walking in stormy weather. (У4- Sorry, I think it is not right. Walking in stormy weather is not a good idea.)

Упражнения для развития навыков диалогической речи.

«Исчезающий диалог». Для этого задания учителю необходимо записать диалог на доске. Он должен содержать в себе соответствующий лексический и грамматический материал (в нашем случае – герундий). Два обучающихся выходят к доске и разыгрывают диалог. После этого один из них стирает определенную группу слов (предлоги, глаголы, местоимения). После этого к доске выходит другая пара, которая при проигрывании диалога должна восстановить пропуски. Задание выполняется до того момента, пока на доске почти ничего не останется. Данное задание позволяет в

интересной форме отработать навыки использования герундиальных конструкций в устной речи.

Актуальной темой для обучающихся в старшей школе является «Education and training». Обучающиеся в 11 классе уже имеют представление о том, чем они займутся после окончания школы, поэтому данная тема для них актуальна и интересна. На каточках могут быть следующие выражения: be looking forward to, be afraid of, be ready for, don't mind. Ученики должны составить грамматически верно предложение с герундием, согласиться с высказыванием или не согласиться и спросить мнение своего одноклассника. Данные упражнения позволят эффективно и в интересной форме развить навыки употребления герундия в устной речи.

Грамматически правильно построить предложение – это не все, что позволит сделать нашу речь яркой, живой, выразительной. В английском языке существует много способов достижения этой цели, среди которых различные обороты и конструкции.

Герундий со словами, относящимися к нему, образует герундиальные конструкции, которые обычно начинаются с предлога, притяжательного местоимения или существительного в притяжательном (иногда общем) падеже [4, с. 5-8].

Приведем следующие примеры:

1) The teacher did not require our coming to the exam. – Учитель не требовал, чтобы мы приходили на экзамен.

2) They insisted on Jack's giving a speech, because he was not afraid of the public. – Они настояли на том, чтобы Джек выступил с речью, потому что он не боялся публики.

3) I was so sorry to hear about your car being broken. – Мне было так жаль слышать о том, что ваша машина сломалась.

Для развития навыков использования герундиальных конструкций в устной речи можно также использовать множество упражнений. Например, такое упражнение. Учителю необходимо составить несколько предложений с герундиальными конструкциями, написать или напечатать их на листе и разделить эти предложения. За основу предложений возьмем тему «Food», которую обучающиеся проходят в 10 классе.

You object to – your friend's keeping a diet.

You insist on – your friend's eating healthy food.

You avoid – people's recommending you a diet.

Your parents are afraid of – your not eating enough food.

I regret – my eating unhealthy food.

После этого учитель раздает эти листы таким образом, чтобы у одной половины класса была первая часть предложения, а у другой вторая. Задача обучающихся найти себе пару, чтобы предложение было составлено верно грамматически и по смыслу. После того как обучающиеся нашли себе пару, им необходимо обсудить высказывание, которое у них получилось.

Игра «Две правды и одна ложь». Ученикам необходимо составить о себе три факта, используя конструкции с герундием. Один из трех фактов является ложным. Обучающиеся должны догадаться, какой из фактов является не верным. Например, учитель на доске размещает опоры в виде карточек, на которых написаны фразы, которые обучающиеся могут использовать (you regret ..., you'd like ..., you're looking forward to ..., you can't stand ..., you avoid ...). Учителю необходимо предоставить пример:

I can't stand my students' making noise in class.

I avoid my students' speaking English.

I'd like my students' doing all homework.

Мы считаем, что данные упражнения эффективно использовать для реализации главной цели обучения английскому языку. Данные упражнения позволяют в интересной

форме активизировать использование герундия и герундиальных конструкций в устной речи.

Список литературы

1. *Азимов Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Алибулатова А.М-А.* Психологические особенности учащихся старших классов // *Цифровая наука.* – 2021. – №2. – С. 45-48.
3. *Грамматика английского языка = A grammar of the english language: пособие для студентов пед. ин-тов: на англ. яз. / В.Л. Каушанская [и др.]; под ред. Е.В. Ивановой.* – М.: Айрис-пресс, 2009. – 381 с.
4. *Корнеева Е.А.* Грамматика английского глагола в теории и практике: время, вид, времен. отнесенность, залог, наклонение. – СПб.: Союз, 2000. – 448 с.
5. *Ухловская А.Г.* Герундий и герундиальные обороты в английском языке // *Актуальные вопросы и перспективы развития науки и образования: материалы Междунар. (заоч.) науч.-практ. конф., Минск, 29 нояб. 2018 г. / под общ. ред. А.И. Вострецова.* – Минск: Мир науки, 2018. – С. 90-95.
6. *Hedge T.* *Teaching and Learning the Language Classroom / Tricia Hedge.* – Oxford University Press, 2005. – 447 p.

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Санжаровская Кристина Юрьевна

*магистрант 1 курса факультета иностранных языков
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Галинская Татьяна Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии
и методики преподавания иностранного языка
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Аннотация. В статье обосновывается потенциал цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) и анализируется возможность их применения в качестве инструмента для создания языковой среды и формирования у обучающихся навыков межкультурного общения. В работе отражены основные методические принципы, на которые следует опираться при работе с ЦОР (достоверность материала и его соответствие когнитивным способностям обучающихся, предварительная подготовка школьников к дальнейшей самостоятельной работе по поиску и отбору информации). Автор анализирует существующие информационные ресурсы и рассматривается целесообразность их применения в преподавании иностранного языка на начальной ступени образования с целью расширения возможностей развития иноязычной социокультурной компетенции у младших школьников.

Ключевые слова: иноязычное образование, социокультурная компетенция, цифровые образовательные ресурсы, межкультурная коммуникация, поликультурность.

Важнейшей целью иноязычного образования в современном обществе является воспитание поликультурной личности, способной к продуктивному межкультурному общению и открытой к диалогу культур; иными словами, стратегической целью изучения иностранных языков становится овладение обучающимися иноязычной коммуникативной компетенцией [4, с. 130]. При этом эффективное межкультурное общение не представляется возможным без знаний социокультурного фона и социокультурных лагун, выступающих в качестве национальной ментальности, а также умений применять эти знания на практике в процессе общения. Таким образом, содержание современного иноязычного образования в большой степени базируется на социокультурном компоненте содержания обучения, а важной задачей преподавателя становится подготовка обучающихся к общению с представителями иноязычной культуры [4, с. 130].

В настоящий момент существует множество способов формирования и развития иноязычной социокультурной компетенции; однако, в связи с тенденциями к применению информационных технологий в образовательных целях, большой методический интерес представляют цифровые образовательные ресурсы как средство формирования социокультурной компетенции как на уроке иностранного языка, так и во внеурочной деятельности [4, с. 131].

Обратимся к дефинициям понятия «цифровые образовательные ресурсы». По мнению Л.Л. Босовой, под ЦОР понимаются представленные в цифровой форме и необходимые для организации учебного процесса ресурсы, базирующиеся на определенных УМК и отобранные в соответствии с их содержанием, соотносящиеся с поурочным планированием и снабженные методическими рекомендациями [3, с. 457]. Т.И. Киселева под цифровыми образовательными ресурсами во внеурочной деятельности понимает образовательную информацию, представленную в виде текста, фото, аудио, видео, презентаций, интерактивных игр и прочих материалов, содержащихся в электронном формате и соответствующих содержанию и тематике внеурочных занятий.

ИКТ находят свое применение в образовательном процессе вот уже более двух десятилетий [7, с. 20]. Использование ЦОР в начальной школе обусловлено требованиями ФГОС НОО – согласно стандарту, метапредметные результаты освоения ООП включают в себя использование средств информационно-коммуникационных технологий в целях решения коммуникативных и познавательных задач, а также умение осуществлять поиск (в том числе и с помощью открытых интернет-ресурсов), обработку, анализ и интерпретацию полученной информации [2, с. 116]. При этом исследователь О.И. Пащенко подчеркивает, что применение ЦОР не должно носить преобладающий характер; напротив, использование на уроке цифровых ресурсов должно выполнять вспомогательную роль, гармонично сочетаясь с другими формами работы и элементами занятия [2, с. 117].

Одновременно с этим тенденции к информатизации образовательного процесса выдвинули новые требования и к преподавателю, в частности – к повышению его ИКТ-компетентности, что нашло отражение в профессиональном стандарте педагога. В документе подчеркивается необходимость разумного использования ИКТ-средств при решении педагогом профессиональных задач [2, с. 116]. На текущий момент, в связи с внедрением ФГОС НОО, все учителя, работающие в начальной школе (100%), имеют

опыт в применении ЦОР в образовательных целях, при том, что в 2012 процентное соотношение таких учителей составляло лишь 43% [2, с. 117].

Использование ЦОР в образовательном процессе благоприятно влияет на формирование у обучающихся предметных и метапредметных умений; кроме того, ЦОР оказывают заметное влияние на мотивационную сферу, дают возможность осуществления самостоятельной познавательной деятельности школьников, способствуют оперированию различными типами информации [2, с. 116]. Кроме того, по мнению таких исследователей, как А.Х. Вафина, Г.В. Садыкова и А.Р. Каюмова, высокий образовательный потенциал цифровых электронных ресурсов способствует успешному и ускоренному процессу социализации обучающихся [1, с. 160]. Наконец, многопользовательские игровые приложения значительно способствуют становлению культурного самосознания обучающихся, предоставляя им возможность примерить на себя разные социальные роли [6, с. 1].

Говоря о применении ЦОР в образовательных целях, нельзя не отметить их потенциал в изучении иностранных языков. В последнее время цифровые образовательные ресурсы стали рассматриваться не только в качестве вспомогательного средства развития всех видов речевой деятельности, но также в роли полезного инструмента для создания языковой среды, условий развития у обучающихся навыков межкультурного общения и знакомства с иноязычными культурами [5, с. 170]. Благодаря компьютерным технологиям стало возможным общение с носителями языка; более того, изучающие иностранный язык теперь имеют доступ к аутентичным материалам и обладают возможностью услышать язык в повседневных речевых ситуациях [5, с. 167]. Применение компьютерных технологий в процессе изучения иностранного языка также способствует повышению мотивации и, как следствие, коммуникативных и языковых навыков обучающихся [5, с. 168].

Рассматривая ИКТ в качестве инструмента обучения, исследователь Дениз Мюррей выделяет следующие группы образовательных ресурсов:

- 1) ресурсы, помогающие обучающимся в организации процесса обучения;
- 2) ресурсы, способствующие формированию навыков общения;
- 3) ресурсы, предоставляющие обучающимся информацию [7, с. 24].

Ресурсы, используемые в организации образовательного процесса, включают текстовый редактор, электронные таблицы и приложения для создания презентаций. Ресурсы, способствующие формированию навыков общения, называются средствами компьютерно-опосредованной коммуникации (*Computer-mediated communication*); их можно разделить на синхронные (работающие в реальном времени) и асинхронные (работающие в оффлайн-режиме) [7, с. 25]. К ресурсам, предоставляющим обучающимся информацию, следует прежде всего относить мультимедийные сайты и веб-страницы. Веб-страницы представляют собой особый информационный ресурс, обладающий некоторыми особенностями в отличие от стандартных текстов.

Посредством использования веб-страниц в качестве образовательного ресурса обучающиеся учатся осуществлять поиск, отбор и структурирование необходимой информации для ее дальнейшего использования – например, при составлении собственных проектных работ. Как правило, веб-страница сочетает в себе множество различных видов текстов – здесь встречаются заголовки, информационные тексты, реклама; кроме того, веб-страницы также содержат визуальные элементы и гипертекстные ссылки. Поэтому, применяя подобные тексты в образовательном процессе, обучающиеся овладевают навыками поиска информации смешанного типа, а также ее оценки, интерпретирования и переработки.

Исследователь Дениз Мюррей дает рекомендации, на которые должен опираться преподаватель при организации процесса обучения посредством использования веб-страниц. Так, при отборе онлайн-страниц следует обращать внимание на то, чтобы представленная информация была достоверной и соответствовала когнитивным особенностям обучающихся; веб-страницы должны иметь привычный для студентов формат и не вызывать языковых затруднений [7, с. 27]. Кроме того, недостаточно просто обеспечить обучающихся необходимой информацией; их следует заранее обучить, как правильно осуществлять поиск и отбор необходимых веб-сайтов и как работать с тем материалом, который они выбрали, тем самым способствуя формированию их самостоятельности; при этом следует двигаться от уже известного материала к новому [7, с. 31].

К цифровым ресурсам, способствующим формированию у обучающихся навыков межкультурного общения, следует отнести сайт для поиска друзей по переписке *studentsoftheworld.info*. Данная веб-страница может использоваться как в развлекательных, так и в образовательных целях – в частности, для создания мини-проекта о себе и своих увлечениях. Стоит отметить, что при регистрации не требуется ввод электронной почты или номера телефона, что делает сайт безопасным для детей. Более того, обучающимся старше 15 лет запрещено осуществлять переписку с детьми более младшего возраста. При регистрации обучающимся предлагается создать собственную анкету, указав сведения о своих увлечениях, любимых видеоиграх, одежде, видах спорта, музыке, любимых животных. С помощью данного веб-сайта можно не только найти друга по интересам, но и расширить лингвострановедческий кругозор – сайт предлагает выбрать интересующую страну, чтобы получить о ней подробную информацию, а также совершить виртуальную экскурсию.

К ресурсам, предоставляющим обучающимся доступ к необходимой информации, считаем целесообразным относить следующие веб-сайты. Во-первых, стоит отметить сайт *emeraldisle.ie*, представляющий собой интерактивную карту Ирландии, благодаря которой обучающиеся, выбрав интересующий их регион, могут ознакомиться с мифологией и легендами данного края. Не менее эффективным ресурсом при обучении иностранному языку может послужить мультимедийный сайт *europaenotdead.com*, в интерактивной форме представляющий аутентичную информацию о традициях, музыке, литературе и фольклоре европейских стран. Использование данных веб-страниц является уместным при составлении обучающимися собственных мини-проектов. Для обучающихся, изучающих французский язык, целесообразным является применение в образовательных целях веб-сайта *photosdemonvillage.fr*. Данный веб-сайт являет собой интерактивную карту Франции и предоставляет бесплатный доступ к фотографиям различных регионов страны.

Веб-страница *TV5Monde.com* также обладает значительным образовательным потенциалом при изучении французского языка. Веб-сайт представляет собой телевизионную сеть, предоставляющую бесплатный доступ к постоянно пополняющемуся каталогу видеоматериалов и статей на французском языке. Каждый материал, представленный на данном сайте, снабжен серией интерактивных упражнений. Выбрать интересующий материал можно по следующим критериям: по возрасту, теме, а также по уровню владения языком. Несомненным плюсом является наличие рабочих листов с методическими рекомендациями, что облегчает подготовку преподавателя. Использование данного цифрового ресурса выполняет ряд важных функций: способствует расширению активного и пассивного словаря, усвоению и тренировке новых грамматических структур в коммуникативно-ориентированных упражнениях, а также формированию навыков аудирования и чтения. Более того, применение данного ресурса на уроке иностранного языка и во внеурочной деятельности

снабжает обучающихся лингвокультурологической и страноведческой информацией, способствуя развитию иноязычной социокультурной компетенции. К примеру, при изучении темы «*Le repas*» обучающимся может быть предложено посмотреть видео под названием «*Les habitudes alimentaires*» и ознакомиться с предпочтениями в еде жителей других стран, а при изучении темы «*Le logement*» уместным будет познакомить обучающихся с видео «*Culture(s): inviter quelqu'un*», в котором обучающиеся знакомятся с тем, как принято встречать гостей в разных странах, тем самым усваивая основные образцы поведения и выявляя лингвоэтнические особенности жителей разных стран. Поскольку на данном веб-сайте представлены разноуровневые аутентичные материалы в игровой форме, считаем их использование уместным во внеурочной деятельности в целях более глубокого усвоения изучаемой темы.

Несмотря на неоднозначность влияния информационных технологий на процесс обучения, невозможно отрицать тот факт, что ИКТ прочно вошли в жизнь современного человека. В настоящее время приоритет отдается самостоятельной активной деятельности обучающихся в условиях информатизации процесса обучения. Применение цифровых образовательных элементов при изучении иностранного языка доказало свою результативность, предоставляя обучающимся широкие возможности погружения в языковую среду и вместе с тем способствуя реализации цели обучения, а именно – формированию у обучающихся элементов коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. *Анисифорова Т.С.* Развитие лексики английского языка у детей поколения Альфа посредством мобильных приложений / Т.С. Анисифорова, Г.М. Клочкова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. - №2. – С. 158-162.
2. *Бакланова Г.А.* Об использовании цифровых образовательных ресурсов учителями начальной школы // Мир науки, культуры, образования. – 2016. - №6 (61). – С. 116-118.
3. *Киселева Т.И.* Цифровые образовательные ресурсы развития познавательных интересов младших школьников во внеурочной деятельности // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2021. - №4. – С. 456-459.
4. *Панина Е.Ю.* Использование цифровых образовательных ресурсов в формировании социокультурной компетенции учащихся (на примере программы Multimedia Builder) / Е.Ю. Панина, О.Л. Сивкова / Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2012. - №9. – С. 130-135.
5. *Angelova M., Zhao Y.* Using an online collaborative project between American and Chinese students to develop ESL teaching skills, cross-cultural awareness and language skills // Computer Assisted Language Learning. 2016. P. 167-185.
6. *Michala M., Alexakos C., Tsolis D.* Mobile Applications and Games for a Digital Educational Program on Art and Culture in Secondary School // 9th International Conference on Information, Intelligence, Systems and Applications (IISA). – 2018. – P. 1-6.
7. *Murray D.E.* From marginalisation to transformation: How ICT is being used in ESL learning today // International Journal of Pedagogies and Learning. – 2008. – P. 20-35.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ АГРАММАТИЗМОВ ПРИ ОБЩЕМ НЕДОРАЗВИТИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сарычева Анастасия Сергеевна

*магистрант 2 курса педагогического факультета
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов*

Боровцова Лариса Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов*

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме преодоления общего недоразвития речи у детей 5-6 лет. Особое внимание уделяется коррекции морфологических аграмматизмов у детей старшего дошкольного возраста с использованием наглядного моделирования. Данный метод позволит эффективно решить задачи коррекции нарушений грамматического оформления речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.

Ключевые слова: наглядное моделирование, коррекция морфологических аграмматизмов, дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.

Ежегодно на страницах психолого-педагогических журналов замечается тенденция о увеличении численности дошкольников с речевыми несовершенствами. Одним из тяжелых нарушений речи признается общее недоразвитие речи (ОНР), которое характеризуется нарушением всех системных компонентов речи.

Особенности развития грамматического оформления речи детей 5-6 лет считается одним из главных симптомов общего недоразвития речи. Дилемма формирования грамматической стороны речи дошкольников 5-6 лет с ОНР играет стержневую роль в современной логопедии. Важность состоит в том, что своевременное и правильно организованная работа по развитию грамматического оформления речи ребенка старшего дошкольного возраста характеризуется, одним из основных факторов в формировании речевых связей [6].

В речь дошкольников 5-6 лет с ОНР превалируют морфологические аграмматизмы, которые считаются грамматическим отклонением оформления активной речи, и характеризуется неверным применением падежей, предлогов, склонений, окончаний разных частей речи [1].

Современный педагог Г.Н. Меженцева в ходе проведения логопедического обследования грамматического оформления речи детей 5-6 лет с тяжелым нарушением речи обнаружила, что дети не справлялись с заданием по изменению существительных по числах и по падежам, по словоизменению прилагательных по родам и числам [5].

У данных детей в речи наблюдаются специфические замены, которые прослеживаются в смешении флексий разных смыслов. В результате ребенок использует неверный падеж. (думаю о игрушков).

В результате многочисленных исследований особенностей грамматического строя речи у дошкольников 5-6 лет с ОНР III уровня речевого развития известный лингвист С.Н. Цейтлин классифицировала конкретные авторские неологизмы:

- унификация места слога, на которое падает ударение (человек – человеки);
- пренебрежение чередований конечных согласных (ухо-ухи);
- сохранение гласной фонемы в основе слова (лев-левы);
- устранение наращения или замены суффиксов (стул-стулы) [7].

В литературе Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой существует очень важное утверждение об аграмматизмах в речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Педагоги рассуждают: «основной механизм морфологических аграмматизмов заключается в трудностях выделения морфемы, соотнесения значения морфемы с ее звуковым образом» [4, с. 47].

Известная рабочая программа Ю.Н. Кисляковой и Л.Н. Мороза характеризуется современными подходами к организации коррекционно-образовательного процесса в группах для дошкольников с тяжелыми нарушениями. В блоке «Формирование лексико-грамматических средств языка и развитие связной речи» продемонстрировано разноуровневое содержание логопедической деятельности педагога-дефектолога, в основу которого возложена систематизация проявлений ОНР, изученное Р.Е. Левиной [2].

Таким образом, научные доказательства многих специалистов подтверждают, что общее недоразвитие речи – системное нарушение речи. При ОНР III в речи старших дошкольников встречаются морфологические аграмматизмы, которые подчеркивают нарушение грамматического оформления речи. Дети с трудным отклонением речевой деятельности ошибаются в использовании родовых, падежных, числовых флексий имен существительных, имен прилагательных и местоимений, а в глаголах неправильно употребляют склонение и лицо. В результате этого, данная категория детей нуждаются в систематической и эффективной логопедической работе по коррекции морфологических аграмматизмов, а метод наглядного моделирования поможет в этом.

Установлено, что внимание дошкольников весьма притягивают яркие, смешные, увлекательные наглядные модели (иллюстрации, схемы, таблицы и другое), применяемые в обучении и воспитании, так дети лучше воспринимают и удерживают использованный материал.

Наглядное моделирование в коррекционно-развивающей работе оказывает содействие обучению, развитию и закреплению осмысления различных частей речи, грамматических систем и целого высказывания.

Для коррекции морфологических аграмматизмов предполагается применять авторскую настольную логопедическую игру, содержащая в себе комплекс заданий, основными задачами которых является:

- обогащение активного и пассивного словарного запаса;
- закрепление поставленных звуков русского языка;
- развитие умений словоизменять флексии имен существительных, имен прилагательных и глаголов с помощью рода, числа и падежей;
- автоматизация счета в пределах от 1 до 6;
- развитие зрительно-слуховой координации.

Оборудование инновационной логопедической игры включает в себя игровое поле (по лексическим темам), фишки, кубики (кости), комплекс заданий для каждого поля, а также методические рекомендации по эксплуатации материала.

В настольной игре могут быть от двух и более участников. Любой игрок подбирает для себя фишку, которые выставляются на старт в игровом поле. Дошкольник кидает кости и приступает делать ход по стрелкам на столько клеток, сколько точек на

кости. Лишь фишка попадает на картинку, учитель-логопед (взрослый) просит ребенка послушать задание и осуществить его в согласовании указания. Как только дошкольник выполнил упражнение, он бросает еще раз кубик, либо ход переходит следующему участнику. Игра продолжается пока ребенок (дети) не выполнит все задания и не достигнет финиша. Педагогу следует поддерживать детей словами и можно применять поощрительные наклейки, звездочки за выполнение заданий.

Для того, чтобы организовать эффективную коррекционно-развивающую работу с детьми 5-6 лет с ОНР III уровня речевого развития по коррекции морфологических аграмматизмов учителю-логопеду нужно:

- разработать комплекс заданий и наглядную модель (игровое поле) для коррекции морфологических аграмматизмов;

- разработать перспективное планирование специальной программы с использованием логопедической настольной игры для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;

- организовать консультации для воспитателей и родителей по использованию инновационной логопедической игры для закрепления навыков процесса словоизменения существительных, прилагательных, глаголов на занятиях в ДОУ и в домашних условиях;

- координировать коррекционно-развивающую работу воспитателей и родителей по применению программы с использованием настольной игры.

Работать с логопедической настольной игрой нужно в свободном и тихом помещении, учитывая, что перед дошкольником не должно быть отвлекающих вещей. Процессе игры педагог или родитель является партнером, который в нужный момент подскажет, исправит и организует деятельность в нужном направлении. В использовании авторской игры дошкольнику надо дать время на размышление, и даже время на исправление своих ошибок. Взрослый должен давать ребенку четкую, понятную инструкцию.

Таким образом, разработанная авторская наглядная модель (настольная игра) по коррекции морфологических аграмматизмов при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста может быть апробирована в современной логопедии, а её эффективность поможет учителям-логопедам, воспитателям, педагогам, дефектологам и родителям построить интересную для детей коррекционно-развивающую работу.

Список литературы

1. *Арушанова А.Г.* Дошкольный возраст: Формирование грамматического строя речи. – М.: Дошкольное воспитание, 2007.

2. *Кислякова Ю.Н.* Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи. Программа для специальных дошкольных учреждений / Ю.Н. Кислякова, Л.Н. Мороз. – Минск. 2007.

3. *Лалаева Р.И.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, И.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999.

4. *Лалаева Р.И.* Логопедия в таблицах и схемах / Р.И. Лалаева, С.Н. Шаховская. – М.: Парадигма, 2016.

5. *Меженцева Г.Н.* Особенности грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи. – Смоленск, 2020.

6. *Скоркина К.А.* Мультипликация как средство коррекции коммуникативно-речевых нарушений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / К.А. Скоркина, И.А. Ахметшина // Студенческие научные достижения: сборник статей

III Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: Наука и Просвещение, 2019. – С. 277-280.

7. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок Лингвистика детской речи. – М.: Владос, 2011.

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Сафонова Екатерина Дмитриевна

*студентка 3 курса специального (дефектологического) образования
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов*

Смолярчук Инесса Викторовна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов*

Аннотация. *Возрастающее число детей с ограниченными возможностями здоровья актуализирует в научном сообществе вопросы семейно-ориентированного подхода. В статье рассматриваются особенности родительских позиций в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья; подчеркиваются важные аспекты для преодоления трудностей в триадах детско-родительских отношений. Обобщаются теоретические и практические разработки ведущих исследователей проблемы.*

Ключевые слова: *дети с ограниченными возможностями здоровья, детско-родительские отношения, родительская позиция, социализация ребенка, семья.*

В современном российском обществе возрастает количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В психолого-педагогических исследованиях подчеркивается, социальная среда является основным ресурсом развития детей с ОВЗ и определяется особенностями семейного воспитания. Детско-родительское взаимодействие выступает главным условием благополучия и социальной успешности детей с ОВЗ, потому что является важнейшей составляющей государственной политики России.

Исследователи подчеркивают прямую зависимость между типом детско-родительского взаимодействия и формированием личности ребенка. «Влияние особенностей взаимодействия взрослых и детей на формирование их личности изучается в психологической литературе и продолжает оставаться достаточно актуальной темой. Исследователи считают, что особенности детско-родительских отношений в семье являются основным фактором, который формирует характер ребенка и особенности его поведения» [4, с. 70].

Семья – малая группа людей, связанных между собой родственными связями, которая выполняет ряд функций. Невозможно умалить роль семьи в жизни ребенка. Родительский дом должен стать местом, где любят, ценят и ждут таким, какой ты есть. Это место, где его всегда поддержат, поймут и помогут решить возникшие проблемы.

Независимо от социального статуса, состояния физического и (или) психического здоровья, для родителей их ребенок будет всегда любимым и желанным.

Семья играет определяющую роль в жизни ребенка. В ней может вырасти, как здоровая и сильная духом личность, высоконравственная и духовная, так и послужить фактором ее дизонтогенетического развития. Нередко, уже сформировавшийся взрослый, которого охарактеризовывают, как «агрессивного, непоседливого, тревожного, пугливого» несет в себе обиды и психологические травмы родом из детства, из семьи.

Семья, которой выпала необходимость воспитывать ребенка с ограниченными возможностями здоровья – имеет особый статус. Появление на свет малыша с дефектом, полностью меняет жизнь семьи. Друзья, знакомые избегают встреч, тем самым, стараются отдалиться от родителей, которые воспитывают такого ребенка. Общество не готово принимать семью, имеющего особенного ребенка. Заниженная самооценка, чувство вины – все это приводит к эмоциональному выгоранию родителей. Сама мысль о том, что их ребенок не такой как все, сопровождается стрессом и апатией. Когда семья заходит в социальный тупик, формируя положение кризисного состояния, ей необходима психолого-педагогическая поддержка специалиста. После того, как родители пройдут все уровни реакции на появление ребенка с дефектом, они приобретут душевное равновесие, и все свои силы будут вкладывать в то, чтобы помочь своему малышу.

Родителям, столкнувшимся с такими трудностями, необходимо приобрести багаж специальных знаний. Им также нужно для своего ребенка стать образцом, чтобы достичь воспитательных целей. Чтобы помочь ребенку социализироваться среди других людей, родителям нужно как можно больше времени уделять своему малышу. Проявление инициативы, соблюдение рекомендаций специального педагога, постоянное общение, выполнение заданий, анализ развития ребенка – это то, что должна знать семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ. Самое главное для родителей, чтобы их ребенок с особыми образовательными потребностями смог адаптироваться к социальным условиям окружающей среды. От того, как родители смогут использовать свой психолого-педагогический навык, зависит будущее ребенка.

Рождение ребенка – это всегда трепетное и долгожданное событие, однако известие о том, что у ребенка нарушено функционирование органов или систем организма – травмирует, радость родителей смешивается с горем. В нашей стране рождение в семье ребенка с ограниченными возможностями переживается как трагедия. Все члены семей, в которых воспитываются «особенные дети», испытывают тревогу, эмоциональное напряжение и чувство обиды на окружающий мир.

Глубина и длительность психотравмирующего воздействия на родителей напрямую зависит от характера и степени отклонения в развитии ребенка, выраженности нарушения, личности самих родителей, а также от прогнозов развития и лечения.

Разные эмоциональные расстройства родителей объединяются общим понятием «родительский стресс». Стресс, сам по себе как явление – динамичен. У родителей выделяется несколько его стадий, которые протекают последовательно и имеют свои отличительные особенности:

1. Степень эмоционально расстроенной личности. Характеризуется такими состояниями как: страх, чувство вины и неполноценности, беспомощности и прочими дезорганизующими состояниями.

2. Стадия защиты организма, с целью избавления от эмоциональных переживаний. Проявляется в негативизме и/или отрицании. Родители могут сомневаться в диагнозе, которые поставили врачи, обращаются за помощью к нетрадиционным методам лечения.

3. Период горевания. Опытные специалисты отмечают, что родители на этой стадии пребывают в глубокой депрессии, характерны систематические проявляющиеся чувства горечи и безнадежности, гнева.

4. Фаза эмоциональной реструктуризации. В рамках этого промежутка времени родители ищут пути взаимодействия с ребенком, принимают его заболевания, стараются организовать его жизнь настоящую и будущую [2].

Последняя, самая позитивная, должна определять благополучное развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья, но зачастую, родители не могут самостоятельно к ней прийти. «Ребенок, имеющий ограниченные возможности здоровья, является сильным стрессогенным фактором для всей семьи. Многие семьи реагируют на стресс негативно, негибко и несбалансированно, что и приводит к семейной дисфункции (грубое обращение с детьми, нарушение психического здоровья членов семьи, ухудшение или распад внутрисемейных отношений)» [5].

После рождения ребенка с диагнозом меняется весь привычный уклад семьи, в первую очередь взаимоотношения между супругами. Все внимание сконцентрировано на ребенке с нарушением в развитии, поэтому супруги могут долгое время не замечать друг друга. В некоторых случаях родители стараются избегать общения наедине, потому что боятся упреков и выяснения вопросов о том, кто виноват, что ребенок родился не таким как все. Но самой распространенной формой супружеского взаимодействия, где живет ребенок с ОВЗ, является конфликтный стиль общения, который проявляется в скандалах и частых выяснениях отношений. Такие взаимоотношения, в большинстве случаев, заканчиваются разводом. Разногласия между родителями негативно влияют на развитие личности ребенка и его психики. В семье наблюдается неустойчивый стиль воспитания, который проявляется в быстрой смене ласкового и все дозволяющего отношения к ребенку на строгое и чрезмерно требовательное.

Семьи, которые узнают о том, что у них родился ребенок с ограниченными возможностями жизнедеятельности, пытаются закрыться от общества. Они стараются по минимуму сократить контакты с окружающим миром. Многие родители стесняются своих детей и стараются скрывать их недостатки. Следствием этого являются сложности адаптации и нежелание ребенка идти на контакт. «У детей с ограниченными возможностями здоровья социализация приобретает особое значение, так как создает реальные возможности для коррекции и компенсации нарушенных функций, обеспечивает приобщение ко всему, что доступно нормально развивающимся сверстникам» [6]. Поэтому очень важно не допустить изоляции семьи, имеющей ребенка с ОВЗ.

Однако существуют семьи, в которых диагноз ребенка сплотил ее членов и улучшил взаимоотношения между супругами. Родители стараются решать все проблемы и трудности сообща, что способствует улучшению адаптации семьи и делает ее сильнее.

Важно сказать о том, что матери и отцы по-разному относятся к новости о том, что их ребенок имеет отклонения в развитии. Матери воспринимают известие о нарушениях у ребенка как эмоциональный кризис, а отцы – как рациональный. Другими словами, матери испытывают огромный эмоциональный стресс, так как боятся, не справится большим количеством забот об особенном ребенке. Отцы менее эмоционально реагируют на случившееся, они больше интересуются вопросами о последствиях нарушений, и их влиянии на дальнейшую жизнь ребенка. К вопросам воспитания родители, также подходят с разных сторон. Мать берет на себя всю ответственность по уходу за ребенком и его воспитанию и обучению, отцы же предпочитают участвовать в организации сводного времени и досуга. Это является одним из важнейших факторов, влияющих на взаимоотношения родителей и эмоциональную обстановку в семье.

Любое нарушение физического и / или психического характера ребенка кардинально меняет жизнь семьи. Разрушение семьи и будущая жизнь, продолжая приобретенный стресс, заставляют опекунов испытывать всевозможные впечатления: волнение, страх за жизнь ребенка, вина, стыд, гнев, депрессия. Опыт этих неблагоприятных эмоциональных состояний влияет на все виды характеристик образования и вызывает психологические и педагогические трудности.

1. Нередко отмечается, что семьях, где воспитывается ребенок с ОВЗ, родители проявляют высокую обеспокоенность и тревожность в вопросах благополучного будущего и комфортного существования малыша. Такие родители (часто именно мамы) стремятся максимально обезопасить пространство вокруг ребенка, упростить жизнь и беспрекословно выполнять его пожелания. Поэтому часто в таких семьях отмечается иррациональность представлений о возможностях ребенка и структуре его дефекта, гиперопека, ипохондрический страх в период обострения заболевания.

2. Родители ребенка с ОВЗ, нередко стремясь самостоятельно разобраться в причинах трагедии в и семье приходят к выводу, что сами являются причиной нарушения у малыша. Переживаемое ими чувство вины за «плохую наследственность, недостаточность внимания к ребенку, малое количество сил и упорства для преодоления нарушения» преследует их каждый день, имеет различную интенсивность проявления. Подобное и зачастую иррациональное чувство вины характерно для семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ спустя и многие годы после объявления диагноза.

3. Заболевание ребенка кардинально меняет не только уклад жизни в семье, но и отношение к миру и самим себе у родителей. Сталкиваясь с такой ситуацией, они сперва пытаются преодолеть само нарушение, и после бесчисленных попыток осознают, что все их усилия напрасны, жизненный опыт и знания, которые они считали достаточными для решения всех проблем становятся бесполезными. Собственная некомпетентность и невозможность помочь своему ребенку вынуждает испытывать родителей всепоглощающее чувство стыда, которое порой и распространяется на профессиональные сферы жизни мамы и папы.

4. В переживании горя, гнев является второй и одной из самых деструктивных стадий. В поисках ответа на вопрос «Кто виноват?», родители не жалеют ни окружающих, ни друг друга. Часто подвергаются критике и сомнениям именно те, кто стремится помочь ребенку: медицинские специалисты и персонал, профильные специалисты, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, психологи – все, кто говорит о необходимости предпринимать и выполнять определенные инструкции для смягчения сложившейся ситуации, но не гарантирующих полное исцеление. Такие родители предпочитают вымещать злость в открытой и агрессивной форме, нередко угрожая административными мерами. Причина родительского гнева кроется в отчаянии, хроническом стрессе, страхе, недостаточной поддержке со стороны семьи и друзей, невозможности «жить как все». Нередко указывают, что гнев может носить очищающую функцию, позволяет высвободить все что накопилось за длительное время, но в ситуациях, когда законные представители осознают невозможность излечения, гнев уступает место депрессии.

5. Депрессивное переживание имеет различную длительность в каждом конкретном случае: может быть кратковременным, а может перерасти в хроническую форму. В самой сути таймингового переживания лежит понимание самими родителями нарушения ребенка и собственного отношения к будущему. Часто родители в период депрессии чувствуют себя хронически уставшими, опустошенными и отрешенными от мира. Однако депрессия служит и идентификатором, что родители начинают принимать сложившуюся ситуацию в их семье.

Эмоциональные реакции очень вариативны по своим проявлениям, степени интенсивности, очередности. Могут носить не только деструктивный, но и продуктивный характер. По форме направленности, силе и временности проявлений, также различны.

При создании гармоничной личности ребенка с ОВЗ, важно, чтобы рядом находился любящий взрослый. Формирование адекватной оценки, выстраивание правильных взаимоотношений с окружающей средой зависит от семьи, в которой воспитывается особенный ребенок. Если ребенок, имеющий недостаток в психической и (или) психофизическом развитии, чувствует себя любимым, т.е. защищенным, а также с раннего детства ощущал поддержку родителей, то он не почувствует себя неполноценным. Обстановка тепла и любви в семье поможет ребенку развивать свои способности, быть более открытым и творческим. Чтобы стать полноправным членом общества, ребенок должен быть готовым к преодолению преград, которые будут встречаться на его пути.

Родителям необходимо оказывать всяческую поддержку в начинаниях своего особенного ребенка. Для того чтобы сформировать подлинную личность, родители должны опираться на сильные стороны ребенка, вносить в жизнь больше положительных моментов, позволять ребенку самостоятельно справляться с заданиями, демонстрировать уважение и любовь к нему. Дети с ОВЗ испытывают потребность в эмоционально-положительном общении с родителями. Ребенок нуждается в их теплоте и близости.

А.С. Спиваковская в своих работах отмечает, что «в основе родительских позиций положена сознательная или бессознательная оценка ребенка родителями, проявляющаяся в характерных способах и формах взаимодействия в семье» [8]. А значит, для формирования гармоничной личности, родители должны быть готовы к тому, что им придется вместе со своим ребенком войти в мир сложных социальных отношений.

Ребенок с ОВЗ оказывается катализатором конфликтов в семьях, уже имеющих здоровых детей, что очень отрицательно отражается на личностных взаимоотношениях между взрослыми и детьми, а также между здоровыми детьми и ребенком с ОВЗ. Старшие братья и сестры, которым раньше уделялось большое количество внимания, испытывают чувство ревности и могут вымещать обиду на младшем ребенке.

Во многих случаях здоровые дети несут ответственность за ребенка с нарушенным развитием. Необходимость постоянно заботиться о больном брате или сестре вызывает гнев, обиду, чувство вины и неприязни. Дети не справляются с большим количеством обязанностей, повышенной ответственностью, эмоциональным напряжением, вследствие чего испытывают огромный стресс. Это приводит к нарушению отношений здорового ребенка со всеми членами семьи. Дети могут тайком издеваться над ребенком с ОВЗ. Но если родители будут равномерно делить обязанности и стараться уделять необходимое количество внимания всем детям, то такой ситуации не возникнет.

Наше исследование проходило на базе МОАУ «СОШ №31» г. Тамбова. В экспериментальной работе приняли участие родители младших школьников. Мы исследовали психологические особенности родителей, имеющих детей младшего школьного возраста, в том числе и детей с ОВЗ. Тест-опросник родительского отношения (ОРО) (А.Я. Варга, В.В. Столин) позволил диагностировать материнские отношения к детям [3].

Результаты ОРО представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1

**Стили детско-родительских отношений в семьях,
воспитывающих детей с ОВЗ**

№ п/п	Принятие-отвержение	Кооперация	Симбиоз	Авторитарная гиперсоциализация	Маленький неудачник
1.	10	6	3	2	1
2.	9	8	2	1	2
3.	9	8	3	3	2
4.	10	6	3	2	1
5.	9	8	2	1	2
6.	9	8	3	3	2

Таблица 2

**Стили детско-родительских отношений в семьях,
воспитывающих нормотипичных детей**

№ п/п	Принятие-отвержение	Кооперация	Симбиоз	Авторитарная гиперсоциализация	Маленький неудачник
1.	8	4	6	6	6
2.	8	3	5	6	4
3.	7	2	7	5	5
4.	8	4	6	6	6
5.	8	3	5	6	4
6.	7	2	7	5	5

В целом в семьях, воспитывающих нормотипичных младших школьников, (таблица 2) наблюдается благоприятное эмоциональное общение, понимание и принятие своих детей. С мнением ребенка считаются, его интересы и потребности ставятся родителем наравне с собственными. Большинство исследованных семей ориентированы на совместное времяпрепровождение, родители стремятся понять позицию ребенка, заинтересованы в понимании и разделении увлечений с ним.

Шкала «Кооперация» позволила утверждать, что в семьях с нормотипичными детьми, позиция ребенка принимается, мнение учитывается. Родители оценивают достижения ребенка, не упуская возможности похвалить ребенка, гордятся его успехами.

В семьях, имеющих детей с ОВЗ, родители не принимают участия в духовном развитии ребенка, стараясь удовлетворить только базовые физиологические потребности возраста – покормить, отвести в школу, уложить спать. Не проявляют интереса к увлечениям ребенка и не заинтересованы в совместном времяпрепровождении с ним; приписывают детям социальную несостоятельность.

Шкала «Симбиоз» в семьях, имеющих детей с ОВЗ, имеет более высокие баллы (5-7) свидетельствующие о гиперопекающей позиции, о помощи ребенку в трудных ситуациях, об удовлетворении основных запросов ребенка.

Шкала «Авторитарная гиперсоциализация» в семьях, имеющих детей с ОВЗ (5-7 баллов) свидетельствует о становлении авторитарного общения в детско-родительских отношениях. От ребенка ждут неукоснительного соблюдения правил, соответствия «идеальному» образу. Мнение ребенка не учитывается, родитель навязывает свою позицию в спорных ситуациях, находится «над ребенком».

Низкие показатели в семьях с нормативно развивающимися детьми (1-3) свидетельствуют об отсутствии контроля, о предоставлении ребенку свободы к действиям и поступкам.

Последняя шкала «Маленький неудачник» подчеркивает желание родителей «инфантилизировать» ребенка. Родители фиксируют свое внимание на слабости и неспособности; у них отсутствует вера в то, что ребенок может самостоятельно и правильно выбрать свой путь, помочь себе самому. Низкие показатели по этой шкале в семьях с нормативно развивающимися школьниками (1-2 балла) подчеркивают веру родителей в силы своего ребенка. Принимая позицию и интересы ребенка, родители не будут мешать развитию его потенциала.

Таким образом, родители, воспитывающие детей с ОВЗ, с одной стороны, стремятся ускорить развитие детей, а с другой стороны – проявляют излишнюю строгость, чрезмерный контроль и гиперопеку.

Список литературы

1. *Ахметшина И.А.* Подготовка социальных педагогов к работе с различными категориями детей // Профессиональное образование: современная теория и инновационная практика: сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной наследию академика РАО Мухаметзяновой Гузел Валеевны. – Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2018. – С. 49-53.

2. *Горячева Т.Г.* Личностные особенности матери ребенка с отклонениями в развитии и их влияние на детско-родительские отношения / Т.Г. Горячева, И.А. Солнцева // Психология семьи и больной ребенок: учебное пособие: хрестоматия / Авторы-составители И.В. Добряков, О.В. Заширинская. – СПб.: Речь, 2007. – С. 223-233.

3. *Сафонова Е.Д.* Психологические особенности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации: материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции. 18-19 ноября 2021 года. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2021. – С. 453-456.

4. *Смолярчук И.В.* Влияние нарушенных детско-родительских отношений на проявления тревожности // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2018. – Т. 17. - №38. – С. 69-72.

5. *Смолярчук И.В.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях детского дома-интерната «Мишутка» / И.В. Смолярчук, С.В. Дрожжина // Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации: Материалы XIII всероссийской научно-практической конференции. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2019. – С. 76-79.

6. *Смолярчук И.В.* Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования / И.В. Смолярчук, Т.С. Гункина // Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. – 2014. - №2 (18). – С. 24.

7. *Спиваковская А.С.* Терапия для взрослых // Наша психология. – 2017. - №4. – С. 84-9.

РОЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Сенина Екатерина Евгеньевна

*студентка 4 курса психологического факультета
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого»
г. Тула*

Федотенко Инна Леонидовна

*доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого»
г. Тула*

Аннотация. *Семья играет одну из ключевых ролей в развитии личности ребенка. В статье рассматриваются семейные факторы, механизмы развития, причинно-следственные связи и влияние семейных взаимоотношений на возникновения агрессии у детей подросткового возраста. Приведены рекомендации родителям по взаимодействию с подростком во время проявления агрессии. Разработана универсальная памятка родителям, способствующая профилактике агрессивного поведения подростков.*

Ключевые слова: *семья, воспитание, агрессивное поведение подростков, профилактика, поддержка, родители, памятка.*

Семья является ведущим фактором развития личности ребенка, от которого во многом зависит дальнейшая судьба человека; это определенный морально-психологический климат для ребенка, первая школа отношений с людьми. Внутрисемейное общение становится образцом взаимодействия ребенка с окружающими людьми, также, позволяет выработать ребенку собственные взгляды, установки, нормы и цели на взаимодействие с социумом. Немаловажен и тот факт, что развитие ребенка зависит от того, насколько благополучные условия для взаимоотношений предоставлены ему в семейном кругу, от четкости и ясности общения в семье.

Непосредственно в семье ребенок получает первые представления о нормах и правилах поведения, наблюдая за взаимоотношениями между членами семьи, ребенок принимает на себя модель взаимодействия с окружающими, обучается поведению и формам межличностных отношений, которые сохраняются у него в подростковом периоде и переходят во взрослую жизнь. Сама атмосфера в обществе близких людей прямо воздействует на психику подростка и его эмоциональное состояние [4].

Семья выступает как основа чувства безопасности. Подростку остро необходимо ощущать, что у него есть родители, которые, несмотря ни на что, придут ему на помощь, которые всегда будут являться защитой для него. Подросток должен знать, что ему есть с кем разделить тревоги, обсудить сложные ситуации, спросить совета. Очень важно, чтобы в этот период родители стали добрыми советчиками, утешителями, надежным тылом, а не очередными врагами и порицателями.

По мнению Л.М. Семенюка, семья зачастую не выполняет такие важнейшие функции, как формирование у ребенка чувства защищенности и психологического комфорта. В семьях нередко имеет место жестокое обращение с детьми, связанное с различными формами наказаний, в том числе физическими. Одни родители принуждают

детей к послушанию; другие не проявляют интереса к потребностям ребенка; третьи – недооценивает ребенка и недостаточно его контролируют [3, с. 54].

Семейный фактор возникновения и становления агрессивного поведения подростка прямо зависит от:

1. Нехватки ласки и тепла со стороны родителей.
2. Гиперопека или незаинтересованности и безразличия к детям.
3. Родительского снисхождения по отношению к агрессии детей.
4. Отвержения и непринятия ребенка.
5. Длительные внутрисемейные конфликты.
6. Неблагополучие семьи.
7. Неадекватное восприятие ребенка со стороны взрослых.

Агрессивное поведение членов семьи в обыденных ситуациях: крики, ругань, хамство, унижение друг друга, взаимные упрёки и оскорбления – благодатная почва для формирования отклонений в поведении детей и подростков, и, как следствие, проявления агрессии как нормы жизни.

Агрессия – целенаправленное деструктивное индивидуальное или коллективное поведение, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), причиняющее физический или психологический ущерб другому человеку или группе людей [2, с. 12].

В семейных кругах, на развитие агрессии в поведении подростка, влияет как копирование поведения родителей, так и стиль воспитания [1]. При копировании поведения ребенок принимает на себя поведение родителей как в семье (взаимоотношение между супругами, тон голоса при обсуждении случившихся ситуаций, случайны или устойчивы проявления агрессии в поведении родителей, реакции при общении родителей друг с другом), так и вне дома (конфликты в заведениях, общение родителей с близким окружением, друзьями, соседями, реакции родителей во время взаимодействия с иными лицами при различных обстоятельствах).

Например, если мать / отец проявляет неуважение, в агрессивной форме, к обслуживающему персоналу, и это повторяется с периодичностью на глазах у ребенка, велика вероятность, что подобное поведение примет на себя ребенок в повседневной жизни, с тенденцией перехода в подростковый возраст, и такое поведение распространится на окружающих людей, вне значимости их «заслуг» к себе такого обращения. При влиянии стиля воспитания, особенно в подростковый период, ребенок чутко воспринимает характерологические особенности семьи. Агрессивные дети встречаются, как и у мягких, податливых родителей (не в силу контролировать, перечить поведению ребенка), так и у родителей придерживающихся авторитарного стиля воспитания (бунт установленным правилам, сила и характер наказания), но суть остается одной – ребенок, окруженный заботой и вниманием со стороны родителей, менее подвержен развитию таких качеств, как агрессивность, тревожность, жестокость, подозрительность.

Научение агрессивным проявлениям возникает неосознанно в процессе приобретения негативного опыта. Это происходит в том случае, если подросток сам включается в агрессивное взаимодействие (с родителями, братьями, соседями, друзьями). Если его участие и негативные проявления не были вовремя замечены и не получили отрицательную оценку, то в следующий раз, в подобных ситуациях, такое поведение повторится. Если же подросток ощутил нейтральное отношение к собственному поведению со стороны родителей, то агрессивное проявление укоренится в модели его обыденного поведения. Наиболее значимый стимул к агрессии подросток получит, если почувствует позитивное подкрепление агрессивного поведения.

Например, «чтобы показать себя главным – бей всех подряд!», или «не будь тряпкой, бей первым!», «свою значимость обозначают силой!».

Закрепление агрессивного проявления в поведении, в перспективе приведет к появлению агрессии уже как личностной черты характера. Агрессия станет основным, или даже единственным, способом контакта с окружающим миром, возможно, на всю жизнь. Какими бы ни были факторы, обуславливающие появление агрессивного поведения, взрослые должны помнить о том, что агрессивный подросток больше всего нуждается в понимании, ласке, помощи и поддержке.

Как себя вести с подростком, проявляющим агрессию?

1. Не позволять себе разговаривать с подростком на повышенных тонах. Овладение приемами конструктивного, позитивного общения в целях исключения ответной агрессивной поведенческой реакции со стороны подростков, или погашения уже имеющейся агрессии.

2. Если вы видите, что подростку трудно себя сдерживать, то стоит дать ему возможность выплеснуть свою агрессию без причинения вреда окружающим (подушка, спортивная груша, рисование, удобным для него, безопасным способом)

3. Показывайте подростку пример эффективного поведения, старайтесь не допускать при нем вспышек гнева. Контроль над собственными негативными эмоциональными состояниями, умение взрослого владеть собой, является примером адекватного взаимодействия с окружающим миром.

4. При общении с подростком следует использовать технику «Я-послание»: «я думаю, что...; мне не нравится, что...; я огорчен (-а) тем, что...; мне кажется, что...», вместо «ты поступил плохо; если ты не сделаешь это, то...; ты должен быть...; ты не должен себя так вести».

В качестве профилактики нежелательного поведения родителям необходимо:

1. Уделять больше внимания своим детям (совместное времяпрепровождение; общее хобби; поиск чего-то нового, увлекающее как молодое поколение, так и поколение старшего возраста).

2. Стремиться к установлению теплых взаимоотношений (искренне интересоваться как дела у подростка, как в школе, так и вне учебного заведения; предлагать свою помощь; периодические дружеские разговоры «по душам»).

3. В определенных ситуациях проявлять твердость и решительность, но, ни в коем случае, не грубость и жестокость.

4. Ограничить агрессивные формы поведения среди близкого окружения (родителей, братьев, сестер, бабушек, дедушек и ближайших родственников).

5. Демонстрировать подростку что он принимаем таким, какой он есть, и любим со всеми особенностями, посредством, разговоров, слов, объятий, поцелуев. Если же подросток не принимает открытую позицию демонстрации любви, стоит заменить объятия и поцелуи на нахождение родителя просто рядом с подростком, держание за руку или поглаживания.

Таким образом, роль семейного воспитания в профилактике агрессивного поведения подростков велика. Родители, которые создают дома атмосферу тепла, безопасности и безусловного принятия, а одновременно и сами становятся эталоном поведения, меньше всего имеют проблем и конфликтов со своими детьми. А их дети, в свою очередь, чрезвычайно редко становятся зависимыми от алкоголя, наркотиков, компьютера, телевизора, имеют конфликты с окружающими людьми и законом.

Список литературы

1. Андреева В.В. Работа социального педагога по коррекции агрессии в поведении подростков / В.В. Андреева, А.Д. Грушева, И.А. Ахметшина // Психология и педагогика

XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей II Всероссийской студенческой научно-практической конференции. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2019. – С. 161-169.

2. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: Эксмо, 2010. – 652 с.

3. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 96 с.

4. Социально-педагогические технологии работы с подростками девиантного поведения: учебное пособие для студентов вузов и СПО / И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, Т.В. Зеленкова, М.Б. Земш, Т.М. Гулевич, Е.В. Литошенко, А.А. Лосева, Е.А. Петрова, Н.А. Филина, Х.Г. Юсупова; под общей ред. И.А. Ахметшиной. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2022. – 197 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Сергеева Раиса Артемовна

*студентка 3 курса факультета иностранных языков
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Галинская Татьяна Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии
и методики преподавания иностранного языка
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Аннотация. *Статья посвящена исследованию путей использования на современном уроке иностранного языка проблемного обучения, в основе которого лежат ситуации и задачи, мотивирующие обучающихся на активную деятельность. Автор выяснил, что, решая искусственно созданную педагогом речевую ситуацию, обучающиеся развивают критическое и творческое мышление, самостоятельно «открывая» неизвестную информацию, основываясь на уже полученных знаниях. Обзор современных исследований позволил выявить основные формы реализации проблемного обучения (дискуссия, игра, коллективная работа) в российских школах, а также разработать фрагменты уроков английского языка в 8 классе для проблемного изучения темы «Дом», «Мебель» на этапах изучения нового материала, его автоматизации и закрепления.*

Ключевые слова: *проблемное обучение, креативное мышление, творческая деятельность, основное общее образование, обучение иностранному языку.*

Проблемное обучение не является открытием XXI века: еще на этапе становления педагогики, в процессе получения образования, учащиеся самостоятельно находили ответы на определенные задания (к примеру, эвристические беседы), размышляли, что как раз и выступает в роли проблемной составляющей обучения [4, с. 22]. Однако, применение технологии проблемного обучения позволяет реализовать требования

ФГОС в рамках урока [1, с. 91-95]. Это обстоятельство актуализирует использование данной технологии на уроке иностранного языка, чему посвящена данная статья, цель которой – изучить возможности технологии проблемного обучения в развитии креативности обучающихся в современном образовании на материале научных исследований ведущих ученых в этой области за последние пять лет, а также разработать фрагменты урока английского языка с использованием данной технологии.

Психолог А.М. Матюшкин под проблемным обучением подразумевал искусственно созданную педагогом ситуацию, в которой обучаемые, решая проблемные задания, учатся критическому мышлению [2, с. 23]. Отличительной чертой проблемного обучения является наличие в заданиях «неизвестного», а именно добываемых обучающимися новых знаний.

М.И. Махмутов выделял функции, присущие технологии проблемного обучения:

– усвоение нового знания и реализация творческого потенциал в ходе познавательной деятельности, которая происходит в процессе решения проблемного задания;

– формирование умения применять уже имеющиеся знания в новых ситуациях;

– обучение методам научного исследования;

– формирование мотивов учения и активности учеников;

– прочное усвоение знаний благодаря осознанным действиям учащихся [2, с. 23- 24].

Главной разницей между технологией проблемного обучения и традиционной методикой является создание на уроке условий, в которых ученик вынужден размышлять над проблемой, мыслить, используя накопленные знания и опыт в данной области, для формирования самостоятельного вывода. Результат такой деятельности будет усвоен учеником как личный опыт [1, с. 93]. Проблемное обучение подразумевает разноплановую коммуникацию между учениками и педагогом, между самими обучающимися, целью которой является совместная работа, направленная на обсуждение, планирование и решение задач [5, с. 733].

В основе анализируемой технологии лежит проблема, которая поставлена перед обучающимися впервые [5, с. 732]. Поиск решения осуществляется в коммуникации между субъектами образовательного процесса. Главная роль в решении проблемы отводится именно учащимся, опирающимся на собственные знания и опыт, когда как педагог только немного корректирует выдвинутые учениками стратегии.

В.Н. Барабанова выделяет ситуации затруднения и удивления. Проблемная ситуация с удивлением связана с расхождением между научным фактом и обыденным представлением; ситуация с затруднением – с потребностью и невозможностью выполнить задание [1, с. 93].

В связи с творческим характером данной технологии, О.С. Солопова выделяет четыре уровня проблемного обучения – от базового к продвинутому:

– ученики самостоятельно выполняют предложенное им задание;

– учащиеся применяют имеющиеся знания в незнакомых им ситуациях;

– учащиеся выполняют самостоятельные и контрольные работы;

– учащиеся проводят самостоятельный анализ, на основе которого формулируют высказывания, выводы без помощи педагога [8, с. 205].

О.Ю. Иванова разделяет проблемные задачи на три вида. Во-первых, научно-исследовательские задачи, представляющие собой модель, с помощью которой учащиеся могут приобрести знания о новой для них ситуации. Моделирование здесь выступает в роли метода, обучающего навыкам научного исследования. Во-вторых, практические задачи, воссоздающие модель реальной ситуации. Третий вид задач – обучающие, направленные на закрепление знаний, умений и навыков. Обучающие задачи

воспроизводят ситуации, наиболее часто встречающиеся в профессиональной деятельности [5, с. 732].

По мнению И.В. Величко, работа с проблемной задачей должна проводиться по следующему плану, составленному в соответствии со структурой познавательной деятельности:

- систематизация и актуализация уже имеющихся знаний и опыта;
- анализ известных вариантов решения задачи и вынужденный отказ от них;
- построение гипотезы, ее доказательство;
- рефлексия и анализ проделанной работы [2, с. 178].

Главным этапом решения проблемной задачи И.В. Величко считает построение гипотезы; осуществление данного этапа возможно следующими способами: дедуктивный вариант (обобщение известных правил, способов решения и применение уже имеющихся знаний в составлении гипотезы); индуктивный вариант (проведение поисково-исследовательской работы и на основе ее результатов выдвижение гипотезы); аналогия (построение гипотезы по условному образцу) [2]. При успешном решении проблемной задачи у учащегося формируются такие качества, как творческое мышление, логика, осознанность [3].

На разных этапах изучения иностранного языка российские педагоги обращаются к заданиям проблемного характера. Е.А. Суркова рассматривает следующие возможности применения таких заданий в образовательных учреждениях. Этап введения языкового материала может быть реализован с помощью индуктивного метода, связанного с анализом языкового явления: учащийся самостоятельно сопоставляет новый образец с изученным ранее и делает вывод. Данный метод позволяет улучшить запоминание языкового материала благодаря повышенной умственной и речевой активности. Также индуктивный метод реализует такие принципы, как автономность учебного процесса, ориентацию на коммуникативное обучение, формирование полезных учебных действий. Таким образом, в начале урока целесообразнее применять задания проблемного характера (рецептивные или продуктивные) вместо традиционных. Такие задания могут быть основаны на догадке смысла текста, основанной на контексте, или дополнением пропущенной информации, выявлением специфики словоупотребления, значения слова. В качестве таких упражнений применяют языковые игры: отгадывание, соотнесение. Ситуация общения в подобных случаях реализуется благодаря осознанному учеником выбору нужной языковой формы [9, с. 72].

Е.А. Молодых анализирует применение проблемного обучения на основе Интернет-ресурсов. Электронные ресурсы дают возможность использовать в педагогической практике аутентичные материалы, однако у обучаемых могут возникнуть следующие проблемы: недостаточная языковая подготовка вызывает трудности при высказывании своего мнения, выдвижения различных гипотез. В связи с этим автор предлагает алгоритм, помогающий преодолеть ученикам препятствия, основываясь на ресурсах TED talks.

Стратегия состоит из подготовительного, трех основных и заключительного этапа. До начала занятия учащимся предлагается лексика по выбранной теме, проблемные вопросы и подходящая по тематике лекция TED, в которой подробно рассказано о заданной проблеме. В ходе первого этапа педагог с учащимися проводит беседу, задавая наводящие вопросы. Второй этап состоит из введения нового лексического материала и работы с ним. В качестве заданий можно использовать такие игры, как speed quiz: ученикам необходимо отгадать слово по его дефиниции. В третьем этапе ученикам предлагают прослушать лекцию TED и выполнить письменное задание, направленное на анализ прослушанной информации. Завершающий этап является обсуждением уже проанализированной темы и высказыванием учащимися своего

личного мнения по поводу обсуждаемой проблемы. Педагог помогает ученикам, предлагая им речевые паттерны. Предложенный алгоритм совместно с использованием Интернет-ресурсов стимулирует интерес учащихся к изучению иностранного языка и развивает их творческие способности [6, с. 138-139].

А.В. Сниткова анализирует другой способ использования проблемной технологии в российских образовательных учреждениях – проблемный диалог. Проблемно-диалогическое обучение позволяет создать урок «открытия» нового знания вместо стандартного объяснения темы. В зависимости от составляющих частей, диалоги разделяют на побуждающий и подводящий. В побуждающем диалоге содержатся стимулирующие реплики педагога, задачей которых является формулирование противоречия; целью же является развитие творческих способностей учащихся. Составляющие части подводящего диалога – вопросы и задания. Целью данного типа диалога является развитие логики учащихся. Педагог должен выстроить логическую связь между репликами, которая подводит учеников к самостоятельному формулированию нового знания [7].

С опорой на изученные источники нами был составлен план фрагмента урока с использованием технологии проблемного обучения. Применение технологии проблемного обучения при изучении темы «Дом», «Мебель» («The house», «Furniture») в 8 классе поможет не только запомнить лексический материал, но и будет способствовать развитию творческого и пространственного мышления, коммуникативных навыков, развитию уважительного отношения к мнению других людей и умению находить общий язык. Разработанный план урока содержит несколько этапов. На первом этапе учащимся предложено соотнести названия предметов и их изображения. Слова разбиты на две группы: различные виды сооружений («Buildings») и элементы декора, мебель («Furniture»). Данное задание каждый ученик выполняет самостоятельно, проверка происходит в ходе фронтального опроса. На следующем этапе ученики должны описать комнаты, представленные на картинках, используя различные прилагательные («large, spacious, clear», «stuffy, small», «modern, bright»).

Третий этап предполагает описание «комнаты мечты» – обучаемые выбирают фотографию комнаты, наиболее им симпатичной, либо описывают произвольный вариант, а затем делятся своими пожеланиями с педагогом и одноклассниками («I would like to have a large, spacious room with bright carpet»); данное упражнение направлено на развитие монологической речи. На четвертом этапе перед учащимися стоит задача составить проект по обустройству жилища для условного заказчика. Перед началом выполнения задания необходимо разделить класс на 4-5 групп (в зависимости от количества учеников – в одной группе не должно быть больше 3 участников); внутри группы учащимся необходимо разделить обязанности: руководитель проекта (ученик, который будет представлять проект перед классом в устной форме) и два дизайнера (один учащийся составляет описание внутреннего убранства жилища, второй – типажа жилища, его внешнего вида). Каждой группе предложено ознакомиться с пожеланиями заказчика:

– «I would like to live in a small building near the forest. I want to grow plants and walk in the forest. I don't want to have neighbors and hear noise»;

– «I would like to live in the center of the city. I like to hang out with my friends, so I want to live in a modern comfortable place, but I don't like to spend a lot of time on washing up»;

– «Our family is very large, we need a lot of space. I get an online job, but I have to take my children to school»;

– «I'm an artist, I need more space for my work. I want the house that will be a studio and a place where I can relax»;

– «I've always wanted to be a princess. I dreamt about a large medieval building where I would be waiting for my prince and spending my evenings near a fireplace».

При выполнении задания учащимся одной группы можно помогать друг другу, а также нарисовать примерный чертеж проекта. После выполнения задания учащиеся по очереди демонстрируют «проект»; вся группа обсуждает представленные проекты и выдвигает решение – принимают ли данный проект или нет.

Таким образом, проблемное обучение представляет собой переходную ступень между знанием и умением; технология дает возможность создать творческую атмосферу на уроке иностранного языка, что положительно сказывается на образовательном процессе в целом, благодаря чему проблемное обучение активно применяется в современных образовательных программах.

Список литературы

1. *Барабанова В.Н.* Проблемные ситуации на уроках английского языка // Вестник Белгородского института развития образования. – 2016. - №2. – С. 91-95.
2. *Величко И.В.* Элементы проблемного обучения русскому языку в начальных классах // Таврический научный обозреватель. – 2016. - №1. – С. 174-181.
3. *Голуб Л.Н.* Технология проблемного обучения иностранным языкам // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам: материалы IV междунар. науч.-практ. конф. – Брянск, 2016. – С. 182-189.
4. *Дементьева Ю.В.* Проблемное обучение: метод или принцип обучения в современной педагогике? // Успехи современной науки и образования. – 2017. - №2. – С. 22-25.
5. *Иванова О.Ю.* Технология проблемного обучения в практике преподавания иностранного языка / О.Ю. Иванова, А.О. Федонина // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. – Орел, 2021. – С. 731-735.
6. *Молодых Е.А.* Особенности применения проблемного подхода к обучению иностранному языку в вузе с использованием современных электронных образовательных ресурсов / Е.А. Молодых, М.В. Вогормян // Глобальный научный потенциал. – 2021. - №6 (123). – С. 137-140.
7. *Сниткова А.В.* Применение технологии проблемно-диалогического обучения на уроках английского языка // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. – Уфа, 2019. – С. 189-191.
8. *Солопова О.С.* Проблемное обучение как активный метод обучения иностранным / О.С. Солопова, Т.В. Малкова // Вопросы педагогики. – 2020. - №3 (1). – С. 204-207.
9. *Суркова Е.А.* Технология проблемного обучения при формировании иноязычной лингвистической компетенции учащихся // Успехи современной науки и образования. – 2016. - №7. – С. 71-73.

**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
АВТОМОБИЛЬНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ ПО СРЕДСТВАМ ВНЕДРЕНИЯ
СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОГРАММ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В ЧОУ ДПО «КОРПОРАТИВНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ГРУППЫ «АВТОВАЗ»**

Сидоркин Константин Александрович

*студент 2 курса магистратуры
ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»
г. Тольятти*

Сидоркина Наталья Владимировна

*студентка 2 курса магистратуры
ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»
г. Тольятти*

Ершова Наталья Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент
ГБПОУ СО «Гуманитарный колледж»
г. Тольятти*

***Аннотация.** Статья рассматривает необходимость и способы оценки качества дополнительного профессионального образования по средствам оценки эффективности рабочих программ.*

***Ключевые слова:** рабочая программа, иностранные языки, дополнительное профессиональное образование, мониторинг эффективности.*

Оценке качества образования уделяется большое внимание. В последнее время вопросу качества образования уделяется большое внимание. В связи с этим, естественно, возникают вопросы кто и как производит оценку и являются ли образовательные программы, предлагаемые конкретным учреждением дополнительного образования, качественными. Нужно чётко представлять кем даётся оценка: производителем или потребителем, их мнения могут не совпадать.

Чтобы дать оценку образовательной программе по иностранному языку в системе дополнительного образования, нужно соблюдать следующие условия:

1. Изучить и оценить цели, содержание и учебную программу
2. Разработать эффективное применение образовательных стандартов
3. Дать оценку качества учебных пособий и технических средств
4. Оценить эффективность традиционных и инновационных методов обучения
5. Дать оценку современным педагогическим технологиям обучения
6. Получить информацию о качестве реализации образовательной программы

Основными параметрами учебных достижений слушателей, изучающих иностранный язык в сфере дополнительного образования, являются:

1. Уровень освоения содержания предмета. Критериями данного параметра выступают глубина и широта знаний, разнообразие умений и навыков. Отследить уровень усвоения обучающимися содержания образовательной программы можно по следующим признакам: способность выполнения работы по образцу, усвоение, стабильность практических достижений слушателей.

2. Поддержание интереса к изучению иностранного языка студентами. Здесь критериями выступают сам мотив прихода в учреждение дополнительного образования,

продолжительность обучения в конкретном учреждении, положительные мотивы посещения занятий, наполняемость групп, применение учащимися знаний на практике.

Для отслеживания результативности деятельности педагогов иностранного языка в дополнительном образовании используют такие формы:

1. Анализ достижений слушателей, которые являются показателями мастерства педагога

2. Участие педагога в семинарах, конкурсах, обмене опытом сдачи международных экзаменов

В итоге можно сказать, что есть расхождения между реальным состоянием процесса образования и образовательными потребностями. В этом и заключается проблема качества образования

Для повышения уровня и качества подготовки слушателей была проведена работа по анализу нормативно-правовой литературы, а также был проведён анализ дополнительных профессиональных программ по изучению иностранного языка в ЧОУ ДПО «Корпоративный университет группы «Автоваз». Дополнительные программы по изучению иностранного языка можно разделить на следующие категории: 1) актуальные, старше 5 лет, 2) актуальные младше 5 лет, 3) в разработке. По составу программы, относящиеся к первой категории (актуальные, старше 5 лет) составляют 50% от общего числа программ, программы второй категории (актуальные младше 5 лет) – 35%, и 15% программ приходится на программы, находящиеся в разработке, проходящие согласование с заказчиком. Сведения о программах представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение рабочих дополненных образовательных программ

Критерии	Количество в %			
	Программы старше 5 лет, актуальные	Программы младше 5 лет, актуальные	Программы в разработке	Неактуальные программы
Численность дополнительных образовательных программ по изучению иностранного языка	50	35	15	В подсчёте не учитывались

Так же программы неоднородны по тематическому и адресному содержанию. В данной категории можно определить следующие типы программ: программы общепрофессиональной направленности, программы узкопрофессиональной направленности, программы группового и индивидуального обучения, специализированные программы. На программы общепрофессиональной направленности, приходится основная доля – 55% от общего количества рабочих программ. Узкопрофильные программы имеют долю в 32% от общего числа программ, но нужно принимать в расчёт тот факт, что доля этих программ растёт. На специализированные программы приходится 13%. Программы индивидуального и группового обучения распределены следующим образом: 75% групповые, 25% индивидуальные.

На рисунке 1 отображено распределение программ по изучению иностранного языка ЧОУ ДПО «Корпоративный университет группы «Автоваз».

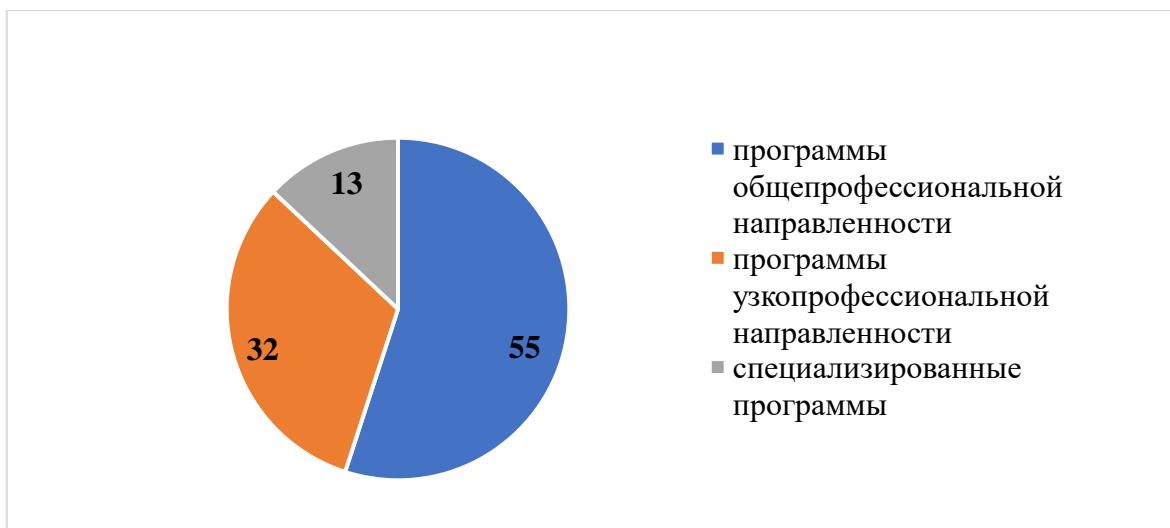


Рисунок 1. – Распределение программ по изучению иностранного языка ЧОУ ДПО «Корпоративный университет группы «Автоваз»

С целью анализа эффективности дополнительных образовательных программ были применены следующие методы и средства оценки:

- анкета;
- таблица фокус-группы;
- лист экспертной оценки.

Остановимся на каждом методе подробнее. Лист экспертной оценки это диагностический метод измерения, в основе которого лежит процедура получения оценки нужной для принятия экспертного мнения решения проблемы. Лист формируется на основе требований нормативно-правовых документов.

Лист оценки состоит из определённого набора пунктов-вопросов, где напротив каждого эксперта, проводящему анализ, требуется поставить свою отметку соответствия (по уровням полного, частичного соответствия и несоответствия) сформулированного требования нормативно-правовых документов, регулирующих дополнительные образовательные программы.

Следующим методом применённым методом стал метод фокус-группы. Этот метод выражен в форме групповой дискуссии, где, в ходе обсуждения, выявляется отношение к той или иной образовательной программе. Участниками фокус-группы являлись представители заказчика образовательной услуги. План формирования фокус-группы можно представить в виде следующих сегментов:

- описание цели задачи обсуждения;
- формулировка проблемы, инструментов сбора информации;
- регламент численности фокус-группы;
- регламент продолжительности фокус-группы (в часах).

По результатам работы фокус группы можно перейти к третьему методу – анкета.

Анкета представляет собой наиболее эффективный инструмент для сбора массовых данных об эффективности и качестве образовательных программ. Анкетирование даёт возможности получить обратную связь непосредственно от участников образовательного процесса. Результаты анкетирования легко обрабатываются и интерпретируются.

Анкета, применяемая в исследовании, состоит из трех блоков:

1. Вводная часть, с подробной инструкцией о прохождении.
2. Основная часть, с перечнем вопросов.

3. Реквизитная часть, с контактной информацией о респонденте-потребителе образовательной услуги.

Вопросы в анкете, в свою очередь, можно разделить на следующие блоки:

- профессионально-ориентированные;
- содержательно-ориентированные;
- организационные.

Разработанные средства позволят провести анализ дополнительных профессиональных образовательных программ, составить методические рекомендации по внесению изменений и/или актуализации данных программ.

Список литературы

1. Качество образования в системе дополнительного образования детей // Библиотека журнала Методист. – 2012. - №1. – С. 6-15.

2. *Острожная Е.Е.* Проблемы и пути совершенствования дополнительного образования в условиях инновационного развития // Инновационно-инвестиционные стратегии модернизации экономических систем: Сборник материалов международной научно-практической конференции (Мурманск, 10-11 апреля 2008г.). – Мурманск-Самара, 2008. – С. 119-124.

3. *Сопин В.И.* Разработка программ профессиональной переподготовки педагогических работников с учётом требований образовательных стандартов // Человек и образование. – 2016. - №2 (47). – С. 36.

4. *Тараненко Н.Ю.* Сравнительный анализ различных подходов к проведению профессионально-общественной аккредитации в России на современном этапе. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 130 с.

5. *Шкатулла В.И.* Образовательное право России: учебник. – М.: Юстицинформ, 2016. – 774 с.

6. Распоряжение Правительства Российской Федерации «О Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» от 17.11.2008 г. №1662-р [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://base.garant.ru/194365/> (дата обращения: 04.05.2022).

7. Федеральный закон 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 21.12.2012 г. №273-ФЗ // Российская газета. – 31 дек. 2012. - №5976. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 04.05.2022).

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ ПУТЕМ ИЗУЧЕНИЯ ПОГОДНОЙ ИДИОМАТИКИ АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЯЗЫКОВЫХ КОРПУСОВ И ТАНДЕМ-МЕТОДА

Сидорова Анастасия Андреевна

студентка 2 курса

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет

имени Г.Р. Державина»

г. Тамбов

Брыксина Ираида Евгеньевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарно-
педагогического образования
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов

Аннотация. В статье рассматривается формирование поликультурной личности путем изучения погодной идиоматики английского и французского языков. Приведено определение поликультурной личности, ее особенности, и этапы ее формирования. Проведен анализ фразеологизмов при помощи параллельных корпусов и тандем-метода. Дано определение тандем-метода и его способы реализации. Прослежена связь между поликультурной языковой личностью, лексической компетенцией, тандемом и дискурсом. Предложен также проект «Пила» на основе тандем-урока для закрепления фразеологизмов английского и французского языков.

Ключевые слова: английский язык, французский язык, поликультурная личность, идиоматика, тандем-метод, лексическая компетенция.

Целью статьи является формирование поликультурной личности путем изучения погодной идиоматики английского и французского языков.

Методы, которые будут применяться в данном исследовании – это параллельные корпуса и тандем-метод.

Здесь ставятся следующие задачи:

1. Изучение погодной идиоматики английского и французского языков, используя тандем-метод и языковые корпуса.
2. Провести анализ фразеологических единиц и подсчитать процентное соотношение в метафорическом употреблении.
3. Избрать необходимые фразеологизмы и лексемы и создать проект «Пила» в рамках тандем урока для их закрепления.

Наш мир стремительно развивается, вместе с ним развивается и культура. Мы знаем, что культура каждой страны разнообразна и мы стремимся познать ее. Существует множество каналов для познания культур различных стран, но один из них – это изучение иностранного языка. Он играет важную роль в коммуникации, а следовательно, дает возможность обмениваться информацией с носителем языка и получить актуальные данные о культуре страны. Это способствует формированию поликультурной личности.

По словам Жозефа Г. Понтеротто: «Поликультурная личность – это эмоционально устойчивая личность, уверенная в своей расовой и этнической идентичности, принимает разнообразие в своей личной жизни и проявляет активность узнать о других культурах и взаимодействовать с людьми отличной культуры (друзья, коллеги), имеет духовную сущность, некоторое чувство связи со всеми людьми; обладает широкой эмпатией; является саморефлективной и когнитивно гибкой; имеет чувство юмора; эффективно ведет переговоры и справляется с несколькими ролями и культурными контекстами; обладает способностью жить и эффективно работать среди разных групп и типов людей» [6, с.717].

Для педагогической науки и практики важно положение о том, что поликультурная среда обеспечивает диалог культур, интеграцию знаний в целостную картину мира, культурную рефлексию, саморегуляцию и саморазвитие личности [5, с. 95].

Как уже упоминалось ранее, язык – это средство коммуникации и способ получить актуальные данные о культуре страны, следовательно, поликультурная личность – это прежде всего языковая личность. Языковая личность – это комплексная система, состоящая из трех уровней: вербально-семантического, когнитивного и прагматического [1, с. 9]. Вербально-семантический уровень – это непосредственно сам уровень владения языком; Когнитивный – это система мнений, которые существуют у языковой личности, и их она может воспроизвести с помощью изучаемого языка; Прагматический – это совокупность взглядов, идей, целей, интересов, использование своих знаний на практике, через речевую деятельность.

Таким образом, поликультурная личность – это языковая личность, которая обладает определенным словарным запасом для общения с носителем, и способная обмениваться информацией. Из этого можно сделать вывод, что лексическая компетенция – это один из способов изучения культуры и формирования иноязычной картины мира. Лексическая компетенция будущего лингвиста, изучающего французский язык после английского, – это способность обучаемого определять контекстуальное значение иноязычных слов, сравнивать объем их значений в контексте учебного многоязычия [2, с. 91].

Через лексику студент может познать культуру, привыкнуть к ней, узнать взгляд носителей на окружающую действительность. Эффективный способ познания культуры и формирования поликультурной личности через лексику, может выступать погодная идиоматика. Погода является базовой темой для разговора в большинстве европейских культур и входит в перечень тем так называемого «small talk», то есть разговоры про погоду выполняют фатическую функцию в речи, поэтому частота затрагивания этой темы чрезвычайно высока [4, с. 97].

Существуют два продуктивных способа изучить погодную идиоматику, чтобы информация о них была актуальной – это тандем-метод и анализ через языковые корпуса. Они могут взаимодополнять друг друга, так как в случае, если идиома имеет низкий уровень употребления или совсем отсутствует, то можно опросить носителей, тем самым способствовать развитию поликультурности личности.

Тандем – это один из методов обучения, при котором у его участников отличаются родные языки, и в процессе общения они помогают друг другу их выучить [3, с. 107]. «Тандем-метод может реализовываться как индивидуально, так и коллективно. Что касается коллективного тандема, то он более организованный по сравнению с индивидуальным. Он больше напоминает обычные занятия в вузе. Коллективом может быть группа студентов, школьников или преподавателей. Может быть как монолингвальным, так и билингвальным. Обычно преподавателями являются сами носители языка» [3, с. 108]. Благодаря тандему развиваются коммуникативные навыки и из этого можно понять, что происходит поддержание дискурса, а это одна из ступеней формирования поликультурной личности. Сформированная поликультурность личности подразумевает наличие способности подбирать или использовать согласно контексту общения интерпретацию, и для осуществления данной операции, обучающийся должен, помимо обладания знаниями, дестигматизировать иностранный дискурс [1, с. 13]. При общении осмысленно применяются различные автостереотипы.

Единственным способом, как показывает опыт, является прямой контакт с носителями, так как только он способен гуманизировать представление о носителях культуры, перенося знание абстракций дискурса в умения личностного взаимодействия [1].

Еще одной ступенью для формирования поликультурной личности может выступать наличие различных аутентичных текстов для того, чтобы использовать оттуда лексику (в нашем случае идиоматику). Это позволит погрузить студентов в культуру

изучаемых языков. Источником аутентичности выступает параллельный языковой корпус, который может выдавать различные тесты из разных официальных источников. С помощью него будет известна точная частотность употребления фразеологизма в процентном соотношении и, следовательно, дается актуальная информация о культуре страны изучаемого языка.

«Обучаемого, успешно прошедшего через два обозначенных этапа, можно назвать полноценной поликультурной личностью. Она является целостной когнитивно-идеологической системой, которая обладает инструментами выборочной национальной мимики» [1, с. 13].

Рассмотрим погодную идиоматику английского и французского языков на тему «Чистая репутация» и «Тень подозрения». Будет использоваться корпус Tradooit.com.

Тема «Чистая репутация» представлена следующими идиомами: в английском *Pure as the driven snow* «Белый как снег», которое обозначает, что человек чист и невинен. Во французском *blanc comme neige* «белый как снег» употребляется для описания человека с чистой репутацией и *Sortir blanc comme neige*, которое переводится дословно как «выйти белым как снег», используется для описания полностью оправданного человека.

Идиома на тему «Тень подозрения» следующие: в английском *cloud of suspicion* «облако подозрения» и *under a cloud (of suspicion)* «быть под подозрением, на плохом счету». Употребляются при описании подозрения, которое падает на какого-либо человека при нарушении закона. Во французском существует также идиома *élever des nuages sur qch* «поднять облака над кем-то».

Таблица 1

Идиоматика английского и французского языков

Идиома	Количество вхождений	Количество идиом, употребленных по соответствующему смыслу	Процент употребления
Pure as the driven snow	33	33	100%
Blanc comme neige	99	62	63%
Sortir blanc comme neige	10	10	100%
Cloud of suspicion	54	54	100%
Under a cloud (of suspicion)	18	18	100%

Таким образом, полностью совпадают по смыслу и частоте метафорических употреблений идиомы *Pure as the driven snow*, *Sortir blanc comme neige*, *Cloud of suspicion* и *Under a cloud (of suspicion)*.

Частично совпадают по смыслу и уровню метафоризации *Blanc comme neige*.

При работе с корпусом идиома *élever des nuages sur qch* отсутствует, что свидетельствует нам о том, что она постепенно выходит из речевого оборота, становясь архаичной. При опросе семи носителей языка, было выяснено, что данный фразеологизм используется крайне редко и то в основном в литературе.

Следовательно данные идиомы можно использовать (кроме *élever des nuages sur qch*) для формирования поликультурной личности.

Так, в процессе тандем урока или так называемого коллективного тандема можно предложить студентам проект по методу «Пила» для того, чтобы не только разнообразить учебный процесс, но и запомнить необходимые идиомы и расширить словарный запас. Вначале ученикам может быть предложен один определенный материал, например текст и, он разделяется на четыре блока, то есть это могут быть четыре подтемы (по количеству групп). Класс делится на четыре группы. Учащимся дается задание изучить материал своего тем-блока и обсудить в своей мини группе. Схематично это можно представить так (каждый кружок – это группа; каждая цифра – это ученик, принадлежащей к группе).

В каждой группе обсуждается свой тем-блок в течение 20 минут. После 20 минут работы вместе группы мешаются. То есть один человек из каждой группы, которые были прежде, будет присутствовать в новой группе.

Каждый должен рассказать в своей группе свой сегмент материала. Остальные ученики должны записать и через обсуждение полностью овладеть материалом, который обсуждали во всех других первоначальных группах. Далее каждая группа может создать свой проект, непосредственно связанный с темой данного материала.

С использованием данного метода можно создать следующий проект с погодными идиомами, приведенными выше.

Таблица 2

Проект с погодными идиомами

1. Распределение идиом по группам	
Первая группа: идиома Pure as the driven snow «Белый как снег», которое обозначает, что человек чист и невинен. Шекспир впервые употребил фразу pure as the snow в своей пьесе «Гамлет». Где Гамлет говорил об Офелии, как о невинной девушке. «Driven» здесь используется как «ведомый».	
Вторая группа: идиома Sortir blanc comme neige «выйти белым как снег», используется для описания полностью оправданного человека.	
Третья группа: идиома Under a cloud (of suspicion)	
Четвертая группа: идиома Cloud of suspicion «быть под подозрением, на плохом счету». Употребляются при описании подозрения, которое падает на какого-либо человека при нарушении закона.	
2. В течение 20 минут все группы обсуждают по одной идиоме, после они мешаются, как представлено на схеме 2 и результате суммируют информацию. Далее каждой группе можно дать задания для закрепления материала.	
Exercise 1/ Exercice 1	
Put necessary words in the empty places/ Mettez le mots necessaires dans la place vide	
1) Sortir blanc comme _____	
2) Under a _____	
3) Cloud of _____	
4) Pure as the driven _____	
Exercise 2 / Exercice 2	
Conform idioms with their meanings / Conformer les idioms avec leurs significations	
Pure as the driven snow	«Быть под подозрением, на плохом счету»
Sortir blanc comme neige	«Белый как снег»
Under a cloud (of suspicion)	«Выйти белым как снег»

Далее после упражнений, представленных выше, можно дать задание для каждой группы создать совместно небольшой рассказ 7-10 предложений на английском и французском языках, и далее капитан группы будет его зачитывать.

Таким образом путем изучения погодной идиоматики английского и французского языков, используя параллельные корпуса и коллективный тандем, можно сформировать иноязычную картину мира, а следовательно, поликультурную личность, «чувствование» к изучаемому языку. Проект по методу «Пила» поможет закрепить идиоматику и лексику, в процессе обсуждения ученики суммируют информацию и развивают коммуникативные и лексические навыки.

Список литературы

1. *Брыксина И.Е.* Поликультурная языковая личность с точки зрения структурализма / И.Е. Брыксина, С.С. Мурунов // Личностное и профессиональное развитие будущих специалистов: материалы 16 Междунар. науч.-практ. интернет-конф. / отв. ред. Л.Н. Макарова. – Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2020. – С. 9-14.

2. *Брыксина И.Е.* Формирование лексической компетенции будущих лингвистов в условиях многоязычия // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 24. - №180. – С. 90-98.

3. *Брыксина И.Е.* Технологии реализации стандартов высшего образования путем использования тандем-метода / И.Е. Брыксина, А.А. Сидорова // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы 12 Всероссийской науч.-практ. интернет-конф. (с международным участием) / отв. ред. Л.Н. Макарова. – Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2021. – С.107-113.

4. *Сидорова А.А.* Обучение идиоматике с метеономами французского и английского языков с помощью корпусных технологий // Державинский форум. – 2021. – Т. 5. - №20. – С. 97-102.

5. *Шалумова Р.Н.* Сущность поликультурной личности в научно-педагогической теории и практике / Р.Н. Шалумова, Е.В. Демкина // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2018. - №1 (213). – С. 93-100.

6. *Joseph G. Ponterotto* Multicultural Personality: An Evolving Theory of Optimal Functioning in Culturally Heterogeneous Societies // The Counseling Psychologist. – 2010. - №38 (5). – С.714-758.

7. Tradooit. Concordancier bilingue [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://www.tradooit.com/> (дата обращения: 05.05.2022).

СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Ситникова Анастасия Александровна

*студентка 2 курса института общественных наук
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург*

Андреева Екатерина Евгеньевна

*старший преподаватель кафедры педагогики
и педагогической компаративистики института общественных наук
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург*

***Аннотация.** Современный мир характеризуется высокими темпами развития всех сфер человеческой жизни. Знания и навыки зачастую теряют свою актуальность, ещё до того, как закрепляются в жизни людей. В данных условиях человеку очень важно оставаться современным и востребованным. Возникает потребность в образовании на протяжении всей жизни. Российское государство и общество – не исключение. Именно сейчас как никогда важно иметь актуальные знания и навыки. Институт непрерывного образования быстро развивается и имеет тенденции развития, как общемировые, так и российские. Каждое из этих направлений призвано обеспечить развитие непрерывного образования в Российской Федерации. Очень важно понимать, что без учета этих тенденций нельзя добиться и развития самого государства. Направления в развитии непрерывного образования в России не только окажут влияние на развитие данного института, но и на уровень жизни в стране.*

***Ключевые слова:** непрерывное образование, образование взрослых, российское общество, актуальные тенденции, модернизация.*

В современном мире с каждым годом все более нарастают темпы развития всех сфер человеческой жизни: экономика, политика. В такой ситуации имеющиеся знания и навыки быстро теряют свою актуальность, в связи с чем осуществление познавательной деятельности на протяжении всей жизни является не просто новым трендом, а необходимостью.

В отечественную педагогику понятие «непрерывное образование» было введено А.В. Даринским и определялось как: «образовательная система, дающая всем желающим возможность совершенствоваться согласно своим потребностям и способностям на протяжении всей жизни» [5].

Развитие системы непрерывного образования в каждой отдельно взятой стране представляет собой совершенно уникальный путь развития. В России долгое время непрерывное образование определяли как дополнительное профессиональное образование, устраняющее пробелы в знаниях, образование для взрослых [4; 7]. Сегодня непрерывное образование обретает черты многовекторного процесса, направленного на совершенствование человеческой деятельности. Это обусловлено необходимостью перехода общества на инновационный путь развития.

Система непрерывного образования развивается в большинстве цивилизованных стран мира. Под воздействием глобализации тенденции развития непрерывного образования в России в большой степени схожи с общемировыми. В статье, посвященной развитию непрерывного образования, Н.П. Пархитко выделяет следующие общемировые тенденции:

- повышение мобильности и доступности образования;
- возможности интеграции социальных сервисов и образовательного процесса;
- развитие технологий для улучшения качества дистанционного обучения [6].

Данные направления выделяются на основании потребностей, существующих на общемировом рынке непрерывного образования.

В России существует институт непрерывного образования, его нормативно-правовая основа заложена в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», где об образовании в течение всей жизни говорится в том числе в контексте определения понятия «обучение». Возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование) обеспечивается посредством деления системы образования общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение (ст. 10 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») [13].

Институт непрерывного образования определяет основные приоритетные направления в его развитии, применимые к российскому обществу. На данный момент существуют следующие тенденции:

1. Признание на государственном уровне образования взрослых одним из основных направлений проводимой в стране образовательной политики. Государство играет огромную роль в развитии непрерывного образования. Очень важно, чтобы образование взрослых являлось одним из направлений проводимой в государстве образовательной политики. Это не только поспособствует развитию системы институтов, имеющих данный функционал, но и закрепит понятие о важности непрерывного образования в обществе.

2. Укрепление правовой базы образования взрослых на основании реформирования существующего законодательства. Постоянное укрепление и модифицирование правовой базы по вопросам, касающимся образования взрослых, позволит сделать процесс получения последнего максимально понятным, а самое главное более доступным для граждан. Ответы на интересующие вопросы легко можно будет найти в законе, а также будет сформировано представление о существующих в данной отрасли правах и обязанностях.

3. Разработка федеральной программы развития непрерывного образования взрослых и на этой основе создание региональных программ с учетом социально-экономических, демографических, национальных, культурных и других особенностей регионов. В территориальном плане Россия очень большая страна, где каждый регион имеет свои особенности. Очень важно понимать, что для успешного развития непрерывного образования в России нужно добиться высокого уровня развития в каждом отдельно взятом регионе. Именно поэтому большое внимание стоит уделять социально-культурным, экономическим, географическим и другим особенностям каждого региона. Это позволит сделать непрерывное образование в субъектах более актуальным для населения.

4. Расширение круга взрослых граждан, вовлеченных в учебную деятельность. За счёт повышения спроса на непрерывное образование будет осуществляться развитие данного института. Чем больше граждан будет испытывать потребность в продолжении своего обучения, тем больше поводов у власти будет для развития данного направления в стране. Повышение спроса на непрерывное образование обеспечит его развитие.

5. Укрепление и развитие системы образовательных учреждений, оказывающих услуги взрослым на региональном и федеральном уровнях. Институт непрерывного образования будет развиваться только в том случае, если сеть учреждений, где можно его получить будет расти и модифицироваться. Чем прочнее и понятнее устройство данной сети, тем больше желающих продолжать учиться. Проще идти к цели, когда есть доступные средства. Очень важно уже на ранних этапах обеспечивать эту доступность.

Названные тенденции выделяются на основании потребностей, существующих на российском рынке непрерывного образования. Можно сказать, что вышеперечисленные направления являются непосредственными задачами института непрерывного образования в отношении развития системы непрерывного образования в течение всей жизни. Их реализация позволит россиянам продолжать обучение, что напрямую скажется не только на общем уровне образования населения, но и на уровне жизни россиян.

Российский рынок непрерывного образования развивается: появляются новые участники, актуализируется цифровое обучение. Это говорит о развитии института непрерывного образования. Важно не сойти с этого пути. Ведь в нашем быстро меняющемся мире очень важно оставаться современным.

Стоит отметить, что на российском рынке непрерывного образования наблюдается ряд проблем, результатом которых становится тот факт, что многие граждане не могут эффективно осуществлять процесс получения непрерывного образования.

В.Л. Савиных перечисляет следующие проблемы в области непрерывного образования:

1. Немотивированный выбор профессии.
2. Отсутствие преемственной системы непрерывного профессионального образования.
3. Меры реорганизации стратегии инновационного развития региональной системы профессионального образования.
4. Ресурсное обеспечение создания и функционирования системы непрерывного профессионального образования в регионах в рамках региональных образовательных комплексов.

Обратим отдельное внимание к проблеме немотивированного выбора профессии. Осознанный и мотивированный выбор профессии является гарантом того, что человек захочет развиваться в данной сфере и улучшать свои профессиональные качества в дальнейшем. Когда будущий вид профессиональной деятельности не мотивирован и выбран спонтанно и неосознанно, вполне вероятно, что дальнейшее развитие в данной области не будет осуществляться, а значит ни о каком непрерывном образовании не может быть и речи. В настоящее время немотивированный выбор профессии – общенациональная проблема. По данным СМИ в России более 50% выпускников вузов не работают по специальности, полученной в учреждении высшего профессионального образования [11]. Корни этой проблемы находятся в школе. Министерством образования и науки в 8-9 классах школы был введен курс предпрофильной ориентации обучающихся [10]. По окончании данного курса, подросткам необходимо выбрать сферу деятельности, которая будет приносить им доход до наступления пенсионного возраста.

В силу интеллектуальной и эмоциональной незрелости многие подростки не могут решить поставленную перед ним задачу. Во многих школах отсутствует система профориентационной поддержки, поэтому данная ситуация пускается на самотек. Девятиклассники облегчают себе задачу, выбирая профиль своего дальнейшего обучения. В этой ситуации цель подменяется средством ее достижения, а именно так называемым профилем обучения. Также стоит отметить, что многие школьники выбирают профиль совершенно спонтанно, опираясь не столько на свои способности и возможности, сколько на мнение ближайшего окружения- друзей и родителей, веяния моды.

После окончания школы учащийся поступает в вуз или колледж, в соответствии с выбранным ранее профилем. Первые год-два обучения предполагают изучение материалов общепрофессиональной, культурологической направленности. На третьем курсе начинается изучение специализированных предметов, непосредственное освоение профессии. Именно в этот промежуток времени наступает так называемый «кризис третьего курса». Студент понимает, что ошибся с выбором будущей профессии и оказывается в ситуации, когда продолжать обучение нет никакого желания. Происходит потеря цели получения образования, значительно снижается уровень мотивации. Ещё перед совсем юным человеком вновь встает выбор: что делать дальше?

Существует несколько вариаций решения данной проблемы: смена факультета, смена вуза, смена осваиваемой профессии, «доучиться» до диплома. Преобладающим является последний вариант. Большинство студентов, столкнувшихся с «кризисом третьего курса», целью своего обучения избирают диплом. Это порождает факт того, что

тысячи выпускников после окончания высших учебных заведений не идут работать по специальности, а уходят в совершенно другие сферы.

Мы наблюдаем следующую картину: немотивированный выбор профессии в 9 классе порождает в дальнейшем «кризис третьего курса», следствием которого становится массовый уход из профессии, полученной в вузе. Это очень важная проблема, поднимающая вопрос о ценности и практичности получения высшего образования в России. Данная проблема должна решаться не только в отдельно взятых школах, но и на государственном уровне.

Предлагаемые варианты по решению данной проблемы:

1. Создание системы профессиональной ориентации школьников. В поручениях Президента Российской Федерации В.В. Путина от 7 мая 2018 года в разделе «Образование» было сказано о необходимости создания профессиональной ориентации школьников, охватывающей профориентационной работой всех школьников с 1 по 11 класс [12]. В большинстве школ в регионах, к сожалению, данная практика не реализуется [9]. Это приводит к необдуманному выбору будущей профессии. Благодаря созданию и укреплению системы профессиональной ориентации школьников, учащимся будет гораздо легче решать проблему выбора будущего вида деятельности. Профориентационная система позволит ещё на этапе получения основного общего образования определить ключевые навыки и компетенции каждого учащегося, на основании которых можно будет сделать более осознанный выбор профессии.

2. Усиление профориентационно-диагностического сопровождения выбора учащихся 9 классов профиля обучения. В 15 лет подросток в силу незрелости собственной личности ещё не может адекватно расценивать ситуацию выбора будущей профессии. Часто возникают сложности с планированием собственного будущего. Именно поэтому очень важно осуществлять контроль и поддержку школьников на данном этапе. Это могут быть различные тесты на определение ключевых навыков и интересов, консультации с штатным психологом. Суть данного предложения в том, что учащийся не должен чувствовать себя брошенным. К осознанию легче прийти, когда рядом есть люди, готовые ответить на множество резко появившихся вопросов.

3. Пролонгирование освоения профориентационных курсов на 10, 11 классы. Вполне вероятно, что в промежутке с 9-11 класс школы у многих учащихся может наблюдаться изменение интересов. В подобной ситуации очень важна работа школьной профориентационной комиссии, функцией которой станет непосредственное консультирование школьника о плане его дальнейших действий. Совместная работа учителей-предметников, классного руководителя и психолога позволит подростку выйти из кризисной ситуации как можно быстрее.

Очень важно понимать, что для успешной реализации системы непрерывного образования в России необходимо укрепление существующей системы профориентационных мероприятий, позволяющих учащимся больше узнавать о себе и своих склонностях к тому или иному виду деятельности.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что развитая система непрерывного образования – будущее развитие всего государства. Чем выше квалификация специалистов в каждой отдельно взятой профессии, тем выше общий уровень жизни в стране. Отметим, что, постройка новых зданий для центров переподготовки проблемы в области непрерывного образования не решит. Определяющую роль в развитии данной системы играет профориентация, которая, к сожалению, к настоящему времени очень слабо развита. В Российской Федерации большое внимание уделяется уровню образования населения, важно ориентироваться не на количество, а на качество «новых» специалистов, ведь только этот критерий позволит обеспечить дальнейшее качественное развитие и усиление страны.

Список литературы

1. Бикменова Е.Г. Развитие непрерывного образования // Россия: тенденции и перспективы развития. – М., 2021. – С. 773-776.
2. Бутенко В.С. К определению понятия непрерывного образования в современном мире // Северо-Кавказский психологический вестник – 2011. - №9/3. – С. 30-33.
3. Грязнова Е.В. Принципы непрерывного образования в России и за рубежом/ Е.В. Грязнова, Е.Г. Чудина, И.А. Треушников, А.А. Хлап // Азимут научных исследований: педагогика и психология – 2019. - №4 (29). – С. 223-226.
4. Егорова Г.В. Непрерывное педагогическое образование: реалии и вызовы современности / Г.В. Егорова, О.В. Хотулева, И.А. Ахметшина // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности. Сборник научных трудов V Международного форума по педагогическому образованию. – Казань: Отечество, 2019. – С. 261-266.
5. Ильинская Я.А. Опыт развития систем непрерывного образования в России и за рубежом // Современные исследования социальных проблем – 2015. - №2 (46). – С. 57-67.
6. Пархитько Н.П. Развитие непрерывного образования в России. Проблемы и перспективы // Постсоветские исследования – 2019. – Том 2. - №4. – С. 1210-1216.
7. Татарникова А.А. Дополнительное профессиональное образование как составная часть непрерывного профессионального образования // Вестник Томского государственного университета – 2007. - №299. – С. 144-149.
8. Февральская М.А. Система непрерывного образования взрослых в России: проблемы и перспективы развития // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития – 2015. - №13.
9. Шатыр Ю.А. Проблемы организации профориентационной работы в общеобразовательной школе / Ю.А. Шатыр, Г.А. Срослова, И.В. Улесикова, М.В. Постнова // Природные системы и ресурсы – 2017. - №2. – С. 44-53.
10. Министерство науки и высшего образования в Российской Федерации: официальный сайт [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://minobrnauki.gov.ru> (дата обращения: 25.04.2022).
11. Минтруд заявил, что больше трети выпускников вузов России не работают по специальности // ТАСС: [сайт]. – 2022. [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://tass.ru/obschestvo/13530123> (дата обращения: 25.02.2022).
12. Путин заявил о необходимости ранней профориентации // РИА новости: [сайт]. – 2019. – URL: <https://ria.ru/20191126/1561611955.html> (дата обращения: 25.04.2022)
13. Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.02.2022).

ДИНАМИКА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Смирнова Вероника Евгеньевна

студентка 2 курса педагогического факультета
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»
г. Ярославль

Изотова Елизавета Геннадьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»
г. Ярославль

Аннотация. В статье представлены основные результаты исследования динамики учебной мотивации студентов будущих учителей начальных классов. Доказана качественная и количественная изменчивость учебной мотивации от курсов. Выявлены изменения позиций лидирующих и наименее важных мотивов, а также количественные изменения значений коэффициентов значимости мотивов.

Ключевые слова: учебная мотивация, динамика, мотив, фактор мотивации, учебная деятельность.

Актуальность темы исследования обусловлена значимостью детального изучения такого компонента структуры учебной деятельности, как мотивация. При этом, если проблема учебной мотивации младших и средних школьников является не новой и детально изученной, то вопрос изучения мотивации учебной деятельности старших школьников и, особенно, студентов нуждается в более глубоком и детальном изучении. При этом, более пристально стоит уделить внимание именно динамике изменения мотивации, так как доказанной является позиция о влиянии возрастных особенностей на специфику мотивационной сферы личности. Данные позиции и определили проблему настоящего эмпирического исследования.

Выбор будущей профессии абитуриентами связан с разнообразными мотивами поступления в вуз. Анализируя которые, Е.П. Ильин выделял следующие: желание находиться в кругу студенческой молодежи, большое общественное значение профессии и широкая сфера ее применения, соответствие профессии интересам и склонностям и ее творческие возможности. Кроме того, он подчеркивает, что социальные условия жизни существенно влияют на мотивы поступления абитуриентов в вуз.

Продуктом учебной и исследовательской деятельности является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать задачи в разных областях науки и практики. «Продуктом также является, – отмечает И.А. Зимняя, – внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах».

В плане понимания особенностей организации учебной деятельности студентов и особенно – изучения особенностей мотивационной составляющей структуры учебной деятельности, важно учитывать компонентный состав внешней ее структуры. Как известно, учебная деятельность реализуется в цепи определенных действий. Это означает, что учебная деятельность в целом и учебные действия, в частности, должны проектироваться в контексте будущей профессиональной деятельности студента. Эффективность этой деятельности будет зависеть от уровня мотивации,

профессиональной направленности студентов: чем выше уровень развития мотивации и профессиональной направленности, тем эффективнее учебная и исследовательская деятельность.

Поскольку изменились социальные условия жизни, изменилась и сама мотивация, в частности, и мотивация учебной деятельности. Мы поставили перед собой цель исследовать мотивацию учебной деятельности студентов, а именно определить динамические ее особенности в зависимости от курса обучения.

В рамках нашего исследования изучались различные подходы к понятию мотивация, классификации мотивации, а также динамика ее развития у студентов. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение, что мотивация учебной деятельности студентов имеет качественные и количественные особенности в зависимости от курса обучения.

Эмпирическое исследование проводилось в 2021-2022 учебном году, на базе педагогического факультета ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского». В исследовании приняло участие 89 студентов 1-4 курсов обучения. В качестве основных методов исследования использованы следующие: методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина).

Новизна исследования заключается в определении динамики учебной мотивации студентов с 1 по 4 курс обучения, а также определения специфики данного компонента структуры учебной деятельности на каждом из этапов.

Охарактеризуем основные полученные результаты. При исследовании мотивации учебной деятельности были выявлено следующее: сравнение выраженности учебных мотивов студентов первого и второго курса наиболее значимые (первые три положения) и наименее значимые мотивы схожи. Однако, присутствует количественное различие между средними значениями коэффициентов.

Сравнение показателей мотивации у студентов первого и третьего курса можно заметить смену лидирующих мотивов. Также для третьекурсников важны коммуникативные мотивы (третье место по значимости), но они наименее значимы для студентов первого курса. Также коэффициенты студентов третьего курса меньше, чем средние показатели студентов первого курса.

Если сравнить результаты выраженности мотивации у студентов первого и четвертого курсов, то коэффициенты средних показателей выпускников ниже, чем студентов первого курса. Сменяются позиции наиболее значимых мотивов: профессиональные, учебно-познавательные и социальные. Также и с наименее значимыми: мотив избегания неудачи и коммуникативный мотив.

При сравнении выраженности мотивов учебной деятельности у студентов второго курса и третьего также, как и с первым курсом, социальные мотивы оказываются не так важны для студентов третьего курса. А мотив избегания для последних занимает одну из средних позиций, в то время как у второкурсников он является наименее значимым. Также можно проследить снижение коэффициентов средних показателей у студентов третьего курса.

Также коэффициенты значимости мотивов студентов четвертого курса ниже, чем у студентов второго курса. Лидирующие мотивы схожи, как и наименее важные.

При изучении особенностей мотивации у студентов третьего и четвертого курсов можно проследить изменение значимости мотивов: для студентов четвертого курса социальные мотивы имеют среднее значение, в то время как для студентов третьего курса — наименьшее значение). Два лидирующих мотива схожи. Но в этом случае средние коэффициенты почти одинаковы.

Таким образом, при изучении особенностей выраженности отдельных мотивов учебной деятельности студентов, мы выявили количественную динамику изменений каждого мотива в период с 1 по 4 курс обучения в вузе. Анализируя полученные данные, можно заключить, что в максимальные значения выраженности мотивов наблюдаются на начальных курсах (1-2 курс), на 3 курсе обучения в ВУЗе наблюдаются минимальные значения выраженности определенных мотивов.

Фиксируемые изменения выраженности мотивов являются результатом того, что при переходе от школьного образования с системы образования высшего выраженность практически всех выделенных мотивов остается такой, какой была свойственна старшеклассникам. Однако, система обучения в вузе показала свою специфичность, что приводит к изменению выраженности как отдельных мотивов, так и уровня выраженности учебной мотивации в целом, то есть происходит так называемый запуск режима развития мотивации учебной деятельности. Данный режим развития мотивации и отдельных мотивов необходим при смене условий выполнения учебной деятельности, что и подтверждают полученные количественные и качественные изменения мотивации в целом и выраженности отдельных учебных мотивов студентов в период с 1 по 4 курс обучения в вузе.

Анализируя полученные в ходе эмпирического исследования данные стоит отметить, что, как и предполагалось, мотивация учебной деятельности студентов 1-4 курсов имеет определенные динамические особенности как в целом, так и относительно отдельных составляющих ее учебных мотивов. Результаты показали, что отмечается тенденция к снижению мотивов учебной деятельности, и, соответственно, учебной мотивации в целом.

Обобщая сказанное, можем сделать следующие выводы:

1. Пик учебной мотивации приходится на второй курс. При этом, наибольшие значения фиксируются как у отдельных мотивов, так и в уровне выраженности учебной мотивации в целом.

2. Наименьшие количественные показатели учебной мотивации отмечаются у студентов третьих и четвертых курсов, что является следствием преобладания и включения в структуру мотивации мотивов профессиональной деятельности.

3. В целом наиболее значимыми являются профессиональные и учебно-познавательные мотивы, которые напрямую связаны с получением профессии. Следовательно большинство студентов сделали осознанный выбор профессии.

4. В целом, учебная мотивация и отдельные учебные мотивы имеют тенденцию к снижению в период с 1 по 4 курс обучения в вузе

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась. Было доказано как количественное изменение учебной мотивации от первого до четвертого курса (сменялись показатели коэффициентов значимости мотивов учебной деятельности), так и качественное изменение мотивации от первого до четвертого курса (сменялись наиболее и наименее значимые мотивы).

Зафиксированные динамические особенности развития учебной мотивации в целом и отдельных учебных мотивов деятельности позволяют сделать выводы об отсутствии константности данного компонента структуры учебной деятельности, о наличии как количественных, так и качественных изменениях в зависимости от курса обучения студента в вузе.

В заключении хочется сказать, что если говорить о мотивации студентов, то она представляет собой процессы, способы и средства их побуждения к познавательной деятельности, активному освоению содержания образования. В качестве мотивов могут выступать различные интересы, желания и навыки, зависящие от внешних и внутренних факторов. Поэтому так важно иметь положительную мотивацию познавательного

процесса, обеспечить её устойчивый уровень и поспособствовать качественному стимулированию мотивов учебной деятельности.

Список литературы

1. *Бреднева Д.А.* Развитие мотивации к обучению у студентов-психологов: дис. ... канд. псих. наук: 44.04.01. – Пенза, 2016. – 85 с.
2. *Вилюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Издательство МГУ, 1990. – 288 с.
3. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2008. – 507 с.
4. *Изотова Е.Г.* Психологическая структура учебной деятельности студентов высшего учебного заведения: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. – Ярославль, 2009. – 271 с.
5. *Изотова Е.Г.* Особенности психологической структуры учебной деятельности студентов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – Вып. 60-3. – С. 421-424.
6. *Изотова Е.Г.* Психологическая структура учебной деятельности школьников и студентов: сравнительный анализ // Ярославский психологический вестник. – 2019. - №3 (45). – С. 23-26.
7. *Карпова Е.В.* Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография. – Ярославль: ЯГПУ, 2007. – 570 с.
8. *Тимохина Т.В.* Непрерывная профессиональная подготовка педагогов на примере Московской области / Т.В. Тимохина, И.А. Ахметшина // Образование и общество. – 2019. - №2 (115). – С. 22-28.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С ИХ ОТНОШЕНИЕМ К АКАДЕМИЧЕСКОМУ МОШЕННИЧЕСТВУ

Смирнова Елена Андреевна

*магистрант 1 курса отделения психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого»
г. Великий Новгород*

Архиреева Татьяна Викторовна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого»
г. Великий Новгород*

Аннотация. В статье авторы изучают причины и последствия низкого качества подготовки студентов педагогического и психолого-педагогического направления, выдвигают гипотезу о взаимосвязи уровня профессиональной идентичности студентов и их отношения к академическому мошенничеству и приводят результаты исследования, проведенного ими с целью выявить, как уровень профессиональной идентичности студентов влияет на различные компоненты их отношения к академическому мошенничеству.

***Ключевые слова:** профессиональная идентичность, академическое мошенничество, образование, уровень сформированности профессиональной идентичности, типы профессиональной идентичности.*

Одной из серьезных проблем современных российских учебных заведений является низкий уровень образования и подготовки выпускников к профессиональной карьере. По данным опроса ВЦИОМ, проведенного в 2021 году, 42% россиян считает образование в стране «посредственным» [6]. Доклад о человеческом развитии, подготовленный ООН в 2020 году, ставит Россию на 39 место по уровню образования в мире. При этом по данным за 2017 год страна занимала 36 место, что свидетельствует о постепенном понижении качества образования [9]. Исследователи Н.П. Любецкий, С.И. Самыгин и В.В. Касьянов называют сложившуюся ситуацию кризисом образования и социокультурной катастрофой [5].

Низкий уровень образования грозит серьезными последствиями для страны. Так, из-за недостатка профессиональных знаний выпускники вузов не могут найти работу по специальности, что ведет с одной стороны к росту безработицы, с другой – к нереализованности потенциала человека, появлению у него астенического невроза, депрессии и склонностей к суициду.

Видя актуальность существующей проблемы низкого уровня образования в России, важно определить ее причины и как можно скорее принять меры для ее решения. Одной из причин сложившейся ситуации является низкая квалификация учителей в школах. Во время оценки компетенций школьных педагогов Рособрнадзором были выявлены «серьезные проблемы в методической и предметной подготовке у достаточно большого процента учителей». Так, по словам главы Рособрнадзора А. Музаева, «примерно половина учителей немного не дотягивает до базового уровня подготовки» [10]. Подобные результаты говорят о необходимости обращения пристального внимания на данную проблему. Ведь, если из-за низкой квалификации учителей, поступая в школу, ребенок не заинтересуется учебной деятельностью, не научится искать знания и не получит базовой подготовки по общеобразовательным школьным предметам, вероятность того, что ему удастся компенсировать нехватку данных компетенций во время профессионального обучения будет крайне мала [1]. Именно поэтому так важно, чтобы студенты, поступившие на педагогические специальности, получали в вузах все необходимые для работы умения и навыки и в дальнейшем могли обеспечивать качественную подготовку обучающихся в школах.

Одной из причин низкого качества профессиональной подготовки будущих педагогов является недостаточный уровень их знаний. Во время обучения студенты нередко не усваивают материал в достаточном объеме. Распространенным способом фиксации уровня знаний обучающегося является оценочная система, однако она не всегда дает объективные результаты. Часто студент получает хорошие оценки по предмету не благодаря хорошей подготовке к занятиям и высокому уровню знаний, а нечестным образом, прибегая к академическому мошенничеству. Академическим мошенничеством называют нечестное поведение, которое связано с ведением научной или учебной деятельности [3]. К нему относятся: заимствования (плагиат), списывание, покупка научных работ, выполненных на заказ, подкуп лиц, ответственных за проведение контрольных и экзаменационных работ.

Важной причиной академического мошенничества является отсутствие или низкий уровень профессиональной мотивации студента. Если учебная деятельность неинтересна студенту, если он поступил на данное направление обучения не по своей воле, из-за незнания того, что ему действительно нужно, отсутствия достаточно высокого проходного балла, необходимого для поступления на другую специальность,

или для простого получения диплома о высшем образовании, профессиональная мотивация такого студента будет невысокой. Так как сами знания не будут представлять для него ценности, он с большой долей вероятности станет прибегать к различным способам экономии сил и времени, которые необходимо тратить на учебную деятельность.

Все вышеперечисленное отражает концепцию профессиональной идентичности, разработанную доктором психологических наук Л.Б. Шнейдер. Профессиональной идентичностью называют интегративный психологический феномен, отражающий осознание индивидом себя как субъекта определенной профессиональной деятельности и части профессионального сообщества, собственной роли как члена данного сообщества и оценку собственной профессиональной компетенции. Показателями того, что человек достиг профессиональной идентичности, является его стремление к профессиональному общению, интерес к решению практических профессиональных задач разной степени сложности, творческий подход к их решению и готовность к передаче собственного опыта [2].

Существуют внешние и внутренние детерминанты, обеспечивающие формирование профессиональной идентичности. К внешним детерминантам относятся государственные стандарты профессионального образования, возможности развития карьеры, системы профессиональные норм, ценностей и смыслов. Внутренние детерминанты – это эмоции, возникающие в процессе обучения выбранной профессии, эмоции, вызванные практикой профессиональной деятельности, и сложившееся представление человека о себе как о представителе той или иной профессии [4].

Л.Б. Шнейдер отмечает, что окончательно профессиональная идентичность формируется примерно к 30-35 годам. Чем более высокоспециализированной является профессия, тем позже формируется профессиональная идентичность ее представителей. Ученая выделяет четыре этапа ее становления: допрофессиональный (детские представления и мечты о профессии), предпрофессиональный (появление первых профессиональных склонностей и интересов в старших классах школы), осведомительный (получение профессиональных знаний в вузах и колледжах) и профессиональный (начало профессиональной деятельности) [2].

Существует несколько типологий профессиональной идентичности, наиболее известная из которых принадлежит Дж. Марсиа. В основе данной типологии находится наличие состояния поиска (кризиса) идентичности, а также то, насколько индивидом были усвоены ценности и нормы, соответствующие данной идентичности. Автор выделяет четыре типа идентичности: преждевременную, диффузную, мораторий и достигнутую. При преждевременной идентичности человек не находится в кризисе и уже усвоил некоторые нормы, ценности и убеждения, которые соответствуют его профессии. При диффузной идентичности нормы и ценности не выработаны, в кризисе человек не находится. При моратории присутствует кризисное состояние, человек еще не определился с тем, подходит ли ему данная профессия и разделяет ли он присущие ей нормы и ценности. Наконец, при достигнутой идентичности человек уже прошел кризис и сформировал собственные ценности и убеждения [8].

Исходя из всего вышесказанного, нами была выдвинута гипотеза о том, что уровень сформированности профессиональной идентичности будущих педагогов влияет на их отношение к академическому мошенничеству. Таким образом, чем более низким является уровень сформированности профессиональной идентичности, тем лояльнее студент будет относиться к академическому мошенничеству и тем больше шансов, что он будет прибегать к нему во время учебной деятельности.

Для проверки гипотезы нами было проведено исследование. В нем приняли участие первокурсники Новгородского государственного университета, обучающиеся

по направлениям «педагогическое образование» и «психолого-педагогическое образование». Выборка исследования составила 42 человека.

При проведении исследования для определения уровня профессиональной идентичности испытуемых использовалась методика исследования профессиональной идентичности (МИПИ) Л.Б. Шнейдер. Данная методика основана на принципах прямого и цепного ассоциативного теста. Участнику предлагается выбрать из представленных слов ассоциативного ряда те, которые, как ему кажется, имеют отношения к нему и его повседневной жизни. При подсчете результатов слова делятся на 2 группы: часть слов характеризует профессиональную направленность, часть – непрофессиональную. Далее результаты подсчитываются по формуле. Максимальный балл (100) иллюстрирует наибольшую выраженность профессиональной идентичности испытуемого. Близкие к данному показателю результаты (40–80 баллов), характеризуют его как человека, который ориентирован на профессиональную деятельность, желает выполнять свою профессиональную роль, достигать в профессии высоких результатов и поддерживать профессиональное самоуважение. Минимальный балл (0) характеризует наименьшую выраженность профессиональной идентичности испытуемого и указывает на его стремление к отчуждению от данной профессии, безразличие к развитию в ней и/или профессиональной самореализации.

Для выявления отношения студента к академическому мошенничеству использовался опросник по выявлению академического мошенничества среди студентов Т.В. Архиреевой. В данном опроснике представлено 38 утверждений, с которыми испытуемым нужно согласиться, не согласиться, частично согласиться или частично не согласиться. Каждому ответу присваивается определенный балл. Затем подсчитываются баллы по трем шкалам, каждая из которых относится к одному из трех компонентов: эмоциональному отношению, поведенческой составляющей и предпосылкам использования. Чем выше балл испытуемого по эмоциональному компоненту, тем больше он одобряет использование академического мошенничества. Чем выше балл по поведенческому компоненту, тем выше у испытуемого склонность к использованию разных форм академического мошенничества. И чем выше балл по компоненту предпосылок использования, тем больше вероятность того, что данный испытуемый склонен прибегать к академическому мошенничеству в учебной деятельности.

Для обнаружения взаимосвязи уровня сформированности профессиональной идентичности студента и его отношения к академическому мошенничеству нами использовался корреляционный и однофакторный дисперсионный анализ.

Результаты корреляционного анализа подтвердили наши изначальные предположения о наличии связи сформированности профессиональной идентичности студентов-будущих педагогов и их отношения к академическому мошенничеству. Так, обнаружена связь между показателем сформированности профессиональной идентичности и эмоциональным отношением к академическому мошенничеству $r = -0,57$; между показателем сформированности профессиональной идентичности и поведенческим компонентом академического мошенничества $r = -0,55$; между показателем сформированности профессиональной идентичности и мнением о том, что существуют особые обстоятельства, позволяющие прибегать к академическому мошенничеству (предпосылки использования академического обмана) $r = -0,46$. Обнаруженные результаты показывают, что действительно чем в большей мере студент заинтересован в своей будущей профессии, тем в меньшей степени он настроен на то, чтобы прибегать к академическому мошенничеству.

Далее мы посмотрели, при каком уровне профессиональной идентичности студенты в меньшей мере склонны к положительному отношению к обману в процессе обучения. Для этого использовался однофакторный дисперсионный анализ. В целом его

результаты подтвердили полученные корреляции. Можно сказать, что уровень сформированности профессиональной идентичности оказывает влияние на отношение студентов-будущих педагогов к академическому мошенничеству. Анализ данных показал, что при уровне профессиональной идентичности, который можно охарактеризовать как «достигнутый», студенты демонстрируют негативное отношение к академическому мошенничеству, причем это проявляется и на уровне эмоций, и на уровне поведения. Кроме того, они не считают, что есть обстоятельства, позволяющие использовать обман в учебной деятельности. Наиболее лояльное отношение к академическому мошенничеству показывают студенты с недостаточным уровнем профессиональной идентичности – с преждевременным и диффузным статусами идентичности.

Таблица 1

Влияние типа сформированности профессиональной идентичности студента на его отношение к академическому мошенничеству

Шкала опросника «отношение к академическому мошенничеству»	F	P (уровень значимости)
Эмоциональный компонент	5,35	0,004
Поведенческий компонент	4,38	0,009
Предпосылки использования	4,75	0,007

Таким образом, исследование подтвердило выдвинутую ранее гипотезу о том, что чем более низким является уровень сформированности профессиональной идентичности, тем лояльнее студент будет относиться к академическому мошенничеству и тем больше вероятность того, что он будет прибегать к нему во время учебной деятельности. Взаимосвязь уровня сформированности профессиональной идентичности студента и его отношения к академическому мошенничеству требует более детального и глубокого изучения, которое будет проводиться и представляться в дальнейших работах.

Список литературы

1. Сыромицкая И.А. Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза: монография. – Орск: Издательство Орсукого гуманитарно-технологического института, 2008. – 199 с.
2. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: монография. – М.: Прометей, 2004. – 334 с.
3. Академическое мошенничество [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://topuch.ru/akademicheskoe-moshennichestvo/index.html> (дата обращения: 29.04.2022).
4. Изучение вопроса формирования профессиональной идентичности у студентов юридических специальностей [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-voprosa-formirovaniya-professionalnoy-identichnosti-u-studentov-yuridicheskikh-spetsialnostey> (дата обращения: 29.04.2022).
5. Кризис высшего образования в России как социокультурная катастрофа [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-vysshego-obrazovaniya-v-rossii-kak-sotsiokulturnaya-katastrofa> (дата обращения: 29.04.2022).
6. Образование в России: востребованность, доступность, качество [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor-obrazovanie-v-rossii-vostrebovannost-dostupnost-kachestvo> (дата обращения: 29.04.2022).

7. Профессиональная идентичность студентов в контексте периодизации профессионального развития личности [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-identichnost-studentov-v-kontekste-periodizatsii-professionalnogo-razvitiya-lichnosti> (дата обращения: 29.04.2022).

8. Профессиональная идентичность. Определение статуса профессиональной идентичности [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://pandia.ru/text/79/136/47640.php> (дата обращения: 29.04.2022).

9. Рейтинги стран по уровню и качеству образования 2021: место России в списке [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://top-rf.ru/places/616-obrazovanie.html> (дата обращения: 29.04.2022).

10. Рособrnадзор: большинство действующих учителей испытывают профессиональные дефициты [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://ug.ru/rosobrnadzor-bolshinstvo-dejstvuyushhih-uchitelej-ispytyvayut-professionalnye-deficity/?utm_source=yxnews&utm_medium=mobile&utm_referrer=https%3A%2F%2Fyan.dex.ru%2Fnews%2Fsearch%3Ftext%3D (дата обращения: 29.04.2022).

ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Соколова Валентина Александровна

магистр 1 курса психологического факультета

*ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева»*

г. Самара

Иванушкина Наталья Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

*ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева»*

г. Самара

Аннотация. В статье раскрывается значение и необходимость формирования универсальных учебных действий (УУД) в начальной школе. Целью данной статьи является диагностика сформированности универсальных учебных действий обучающихся. Для диагностики сформированности УУД автор использовал комплекс методик. По окончании исследования, автор получил результаты диагностики, благодаря которым определил уровень сформированности универсальных учебных действий младших школьников. Были даны рекомендации учителям и родителям обучающихся.

Ключевые слова: диагностика, проблема, исследование, универсальные учебные действия, младшие школьники.

В современных условиях, когда отмечается постоянное пополнение актуальными для человека знаниями, их объём возрастает в геометрической прогрессии, при этом, одновременно, наблюдается быстрое устаревание информации. В таких не простых условиях перед педагогами стоит задача, научить обучающихся самостоятельно пополнять свои знания и ориентироваться в информационном пространстве. Успешное

ее решение становится возможным только в условиях активного обучения, стимулирующего мыслительную деятельность учащихся.

Т.И. Митичева, В.С. Маслова, Е.А. Феоктистова отмечают, что именно сформированность универсальных учебных действий лежит в основе успешного и продуктивного обучения [5, с. 129-131]. В связи с этим приоритетной целью школьного обучения является целостное развитие личности, воспитание у неё готовности и способности ставить перед собой учебные задачи и искать пути и способы их решения, что послужило основой положений Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Все это и определило актуальность исследования.

Анализ научной литературы и исследований показал, что универсальные учебные действия можно трактовать как в узком, так и в широком смысле. В широком понимании их можно представить как «умение учиться». Оно, по мнению Н.А. Лошкаревой демонстрирует «свободное владение знаниями о способах познавательной (самообучающей, взаимообучающей) деятельности и самими способами» [3, с. 74-77].

С точки зрения Т.С. Котляровой понятие «универсальные учебные действия» можно охарактеризовать как «самоорганизующуюся и саморазвивающуюся систему присвоенных компетенций и ценностей, которые помогают человеку быть активным субъектом и эффективно реагировать на изменения внешней среды» [5, с. 95].

В.А. Шабанова, в своих исследованиях, представляет рассматриваемое понятие как «совокупность способов выполнения действий обучающимися». Это способствует получению ими актуальных знаний, влияющие на формирование соответствующих умений [10, с. 21].

Более узкое определение универсальных учебных действий связано с комплексным подходом к действиям и навыкам обучающихся, которые «позволяют им самостоятельно добывать и усваивать новые знания» [7, с. 79-82].

Важно на начальном этапе обучения провести диагностику универсальных учебных действий. Её результаты в дальнейшем помогут педагогу правильно выстроить работу с обучающимися, опираясь на их уровень развития.

Для диагностики уровня сформированности универсальных учебных действий у обучающихся в первых классах, мы использовали следующие методики: методика исследования зрительного восприятия и наглядно-образного мышления (Равен); методика зрительно-моторной координации (Бендер); диагностика степени овладения моделирующими перцептивными действиями (Л.А. Венгер); изучение свойств внимания (концентрации, устойчивости, переключаемости) и психомоторного темпа (Тулуз-Пьерон); беседа о школе (модифицированная методика Т.А. Нежной, А.Л. Венгера, Д.Б. Эльконина); методика выявления характера атрибуции успеха/неуспеха; моральная дилемма (норма взаимопомощи в конфликте с личными интересами); учет мотивов героев в решении моральной дилеммы (Ж. Пиаже); выявление уровня моральной децентрации (Ж. Пиаже); методика «Кто прав?» (Г.А. Цукерман); «Рукавички» (Г.А. Цукерман); методика определение эмоционального уровня самооценки (А.В. Захарова), методика «Дерево» (Д. Лампен). Анализ результатов в соответствии с перечисленными диагностическими методиками, представлен в сводной таблице (таблица 1).

Таблица 1

**Результаты исследования сформированности
универсальных учебных действий младших школьников**

№ п/п	Название методики	Уровень сформированности		
		Низкий (%)	Средний (%)	Высокий (%)
1	Методика исследования зрительного восприятия и наглядно-образного мышления (Равен)	13%	63%	24%
2	Методика зрительно-моторный координации (Бендер)	58%	21%	21%
3	Диагностика степени овладения моделирующими перцептивными действиями (Л.А. Венгер)	13%	53%	34%
4	Изучение свойств внимания (концентрации, устойчивости, переключаемости) и психомоторного темпа (Тулуз-Пьерон)	10%	30%	60%
5	Беседа о школе (модифицированная методика Т.А. Нежной, А.Л. Венгера, Д.Б. Эльконина)	35%	45%	20%
6	Методика выявления характера атрибуции успеха/неуспеха	34%	47%	19%
7	Моральная дилемма (норма взаимопомощи в конфликте с личными интересами)	8%	7%	85%
8	Учет мотивов героев в решении моральной дилеммы (Ж. Пиаже)	15%	50%	35%
9	Методика «Кто прав?» (Г.А. Цукерман)	15%	43%	42%
10	«Рукавички» (Г.А. Цукерман)	85%	13%	2%
11	Методика определение эмоционального уровня самооценки (А.В. Захарова)	0%	40%	60%
12	Методика «Дерево» (Лампен Д.)	20%	62%	18%

Анализ результатов, проведенный в соответствии с методикой исследования зрительного восприятия и наглядно-образного мышления (Равен), показал, что больше половины респондентов набрали средний уровень, что составило 63% от общего числа участников исследования. Следующий по числовому показателю явился высокий уровень, который продемонстрировал 24% младших школьников. Всего у 13% обучающихся был выявлен низкий уровень сформированности наглядно-образного мышления, умения анализировать и синтезировать.

По результатам методики зрительно-моторный гештальт-тест (Бендер) у 58% младших школьников выявлен низкий уровень сформированности зрительно-моторной координации. По 21% респондентов показали сформированность среднего и высокого уровней.

В соответствии с методикой Степень овладения моделирующими перцептивными действиями (Л.А. Венгер) у 13% учащихся - низкий уровень овладения моделирующими перцептивными действиями, у 53% учащихся – средний уровень овладения моделирующими перцептивными действиями, у 34% учащихся – высокий уровень овладения моделирующими перцептивными действиями.

По результатам теста Тулуз-Пьерон, у 10% учащихся был выявлен низкий уровень концентрации, устойчивости, переключаемости внимания, у 30% обучающихся

средний уровень концентрации, устойчивости, переключаемости внимания, у 60% учащихся - высокий уровень концентрации, устойчивости, переключаемости внимания.

Показательными для нашего исследования, были результаты, полученные в соответствии с методикой «Беседа о школе» (модифицированная методика Т.А. Нежной, А.Л. Венгера, Д.Б. Эльконина). Нас порадовали показатели среднего уровня сформированности внутренней позиции школьников и мотива учения. Они составили 44%. К ним добавились 20% высокого уровня, что говорит о сформированности внутренней позиции школьников и мотива учения у большей части (64%) респондентов. 35% обучающихся продемонстрировали низкий уровень.

В соответствии с методикой выявления характера атрибуции успеха/неуспеха, 34% обучающихся показали низкий уровень самооценивания, понимания причин успеха/неуспеха в деятельности, 47% - средний уровень самооценивания, понимания причин успеха/ неуспеха в деятельности, и 19% обучающихся показали высокий уровень самооценивания, понимания причин успеха/ неуспеха в деятельности.

По результатам методики моральная дилемма (норма взаимопомощи в конфликте с личными интересами) у 8% - учащихся выявлен низкий уровень усвоения нормы взаимопомощи, у 7% учащихся – средний уровень усвоения нормы взаимопомощи, у 85% учащихся – высокий уровень усвоения нормы взаимопомощи.

По результатам методики выявления уровня моральной децентрации (Ж. Пиаже), у 15% учащихся выявлен низкий уровень моральной децентрации (справедливого распределения, ответственности, взаимопомощи), у 50% учащихся – средний уровень моральной децентрации (справедливого распределения, ответственности, взаимопомощи), у 35% учащихся – высокий уровень моральной децентрации (справедливого распределения, ответственности, взаимопомощи).

В соответствии с методикой «Кто прав?», у 85% учащихся выявлен низкий уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника. Дети не учитывают возможность различных оснований для оценки одного и того же предмета, исключая возможность разных точек зрения, у 13% учащихся – средний уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника, у 2% учащихся – высокий уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника.

Анализ результатов, полученных при проведении методики «Рукавички», показал, что на первом месте по выраженности показателя, а именно 60%, продемонстрировали обучающиеся занявшие высокий уровень сформированности действий по согласованности усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества. На второй позиции (40%) находятся младшие школьники среднего уровня. Нас порадовало отсутствие низкого уровня показателя.

В соответствии с методикой самооценка (определение эмоционального уровня самооценки (А.В. Захарова); «Дерево» (Д. Лампен) были получены следующие результаты. Нас порадовал показатель среднего уровня сформированности самооценки, уровня притязаний, осознание собственной ценности и принятие себя как личности. Он составил 62% от общего числа респондентов. Следующий по результативности оказался низкий уровень. Он составил 20% от общего числа обучающихся, принявших участие в нашем исследовании. У 18% младших школьников был продемонстрирован высокий уровень самооценки, уровня притязаний, осознание собственной ценности и принятие себя как личности.

Опираясь на полученные результаты, в ходе нашего исследования были сформулированы рекомендации для педагогов и родителей, а также была отмечена необходимость в организации психолого-педагогической работы по формированию универсальных учебных действий младших школьников.

Список литературы

1. Дуда И.В. Формирование коммуникативных УУД младших школьников в условиях инклюзивного образования: аксиологический аспект // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. - №2 (31). – С. 74-77.
2. Котлярова Т.С. Педагогическое управление формированием универсальных учебных действий младших школьников: дис. ... канд. педагог. наук. – Омск, 2016. – 125 с.
3. Митичева Т.И. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников во внеучебной деятельности / Т.И. Митичева, В.С. Маслова, Е.А. Феоктистова // Альманах современной науки и образования. – 2015. - №5 (95). – С. 129-131.
4. Усманова С.Г. Формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников / С.Г. Усманова, Е.Л. Максимова // Проблемы и перспективы развития гуманитарных наук и образования в XXI веке: сборник материалов VII Всероссийской молодежной научно-практической конференции. – Стерлитамак, 2020. – С. 79-82.
5. Шабанова В.А. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников на занятиях по изобразительному искусству (в системе дополнительного образования): автореф. канд. психол. наук. – М., 2014. – 27 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО ГЕОМЕТРИИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «ПАРАЛЛЕЛЬНЫЕ ПРЯМЫЕ»)

Некрасова Ирина Викторовна

*магистрант 1 курса факультета управления и социально-технических сервисов
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Никитина Ольга Николаевна

*магистрант 1 курса факультета психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Сурнина Виктория Сергеевна

*магистрант 1 курса факультета психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Ронжин Сергей Сергеевич

*магистрант 1 курса факультета психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород*

Беляева Татьяна Константиновна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей
и социальной педагогики
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»
г. Нижний Новгород

Аннотация. В целях формирования и развития регулятивных универсальных учебных действий на уроках геометрии нужны особые задания. В данной статье разработаны методические рекомендации для учителя, которые способствуют повышению уровня сформированности регулятивных УУД при обучении решению задач по теме «Параллельные прямые» на каждом этапе урока.

Ключевые слова: методические рекомендации, регулятивные универсальные учебные действия, регуляция, параллельные прямые, учебная задача.

Знание сущности тех или иных заданий помогает определить целевые установки при планировании урока, а также четко понимать роль подобранных упражнений для развития регулятивных УУД.

Рассмотрим, что требуется от учителя на каждом этапе учебно-познавательной деятельности. В первую очередь, необходимо: провести анализ математической, методической и дополнительной литературы, выполнить логико-дидактический анализ темы с точки зрения регулятивных УУД.

Логико-дидактический анализ темы даёт педагогу возможность выделить теоретический и задачный материал, который учащиеся могли бы изучить самостоятельно, определить место изучаемой темы, выделить теоретический базис предложенных заданий для расширения формулировок с целью повышения формирования регулятивных УУД.

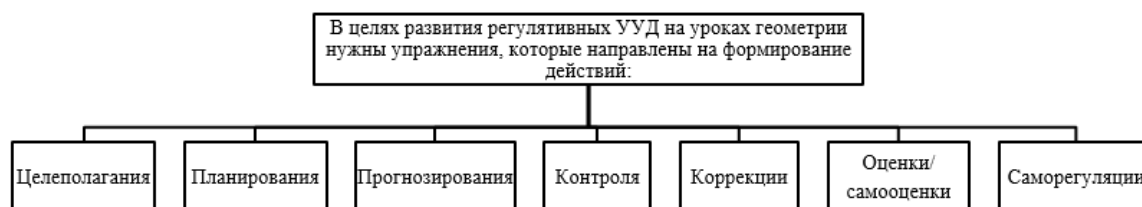


Рисунок 1. – Виды упражнений

Анализ учебно-методической литературы показывает, что заданий в отношении регуляции недостаточно. Однако учитель может переформулировать любую задачу так, чтобы она способствовала формированию действий регуляции для каждом этапе урока.

На этапе актуализации, целью которого является проверка уровня актуальных знаний, педагог может предложить ученикам задания с выбором уровня самостоятельности и опорой на схемы регуляции, например, прием регуляции «Составление систематизационной схемы понятий».

Для эффективного формирования регулятивных УУД учителю необходимо разработать информационные карточки с описанием приемов регуляции, которые могут быть использованы учениками при возникновении трудностей при выполнении задания.

На мотивационно-ориентировочном этапе учебно-познавательной деятельности при изучении темы «Параллельные прямые» учителю важно уделять внимание на то, чтобы ученик научился [3].

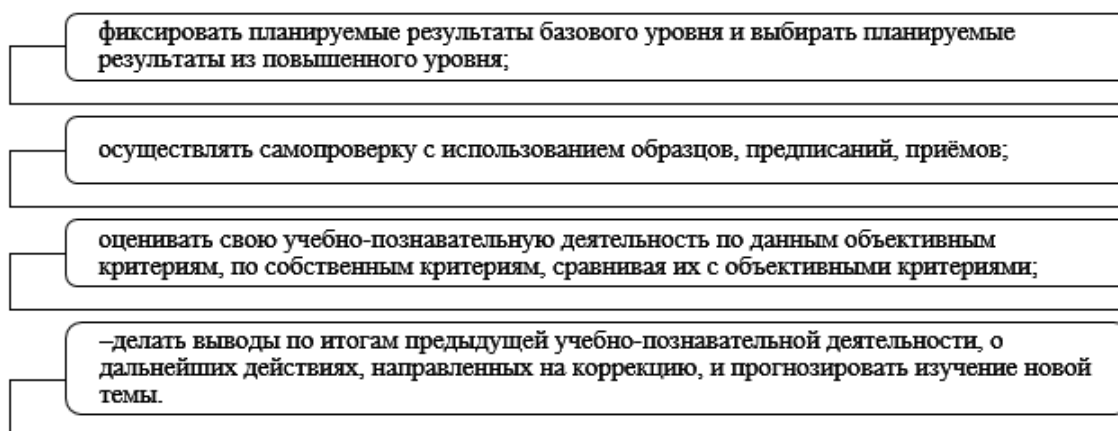


Рисунок 2. – Шаги деятельности ученика

Покажем вид формулировки задания по теме «Параллельные прямые» этапа мотивации урока изучения нового.

Учитель предлагает учащимся решить следующие задачи.

Задача 1. Доказать, что треугольник ABC – равнобедренный, если BM биссектриса и высота этого треугольника.

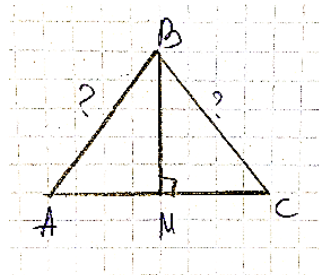


Рисунок 3

Задача 2. Доказать, что треугольник ABC – равнобедренный, если $\angle A = \angle C$, BM – биссектриса этого треугольника.

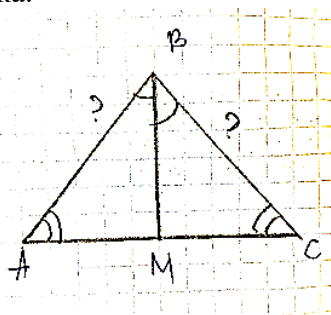


Рисунок 4

При решении задачи 1 предполагаются следующие действия учащихся:

- доказательство равенства треугольников АВМ и СВМ с опорой на первый признак;
- доказательство равенства сторон АВ и ВС треугольника ABC;
- установление того, что треугольник ABC - равнобедренный.

При решении задачи 2 от учащихся ожидается констатирование невозможности доказательства равенства треугольников АВМ и СВМ. Учитель предлагает найти основание сведения второй задачи к предыдущей. Таким основанием становится - доказательство равенства углов АМВ и СМВ.

Для включения учащихся в активное обсуждение учитель предлагает учащимся следующий ряд заданий, вопросов:

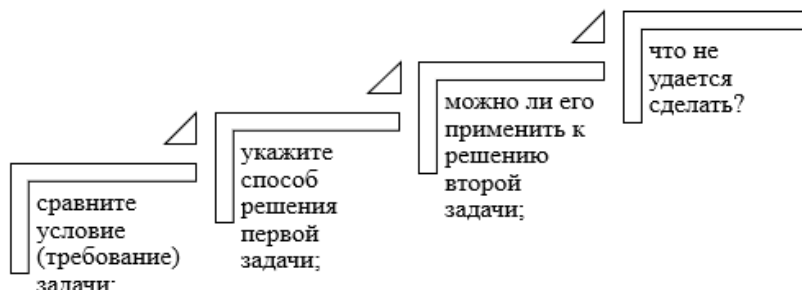


Рисунок 5. – Уточняющие вопросы

В ходе обсуждения результатов заданий, ответов на вопросы важно сформулировать четкую последовательность действий и зафиксировать ее в виде шагов:

- 1) выделение в задаче принципиально новых условий (требований);
- 2) выделение теоретического базиса, который используется в этом задании;
- 3) анализ имеющихся средств и способов действий применительно к новым условиям;

4) установление несоответствия имеющихся способов действий условиям задачи.

При постановке учебной задачи описанным выше образом построенная схема рассуждений становится основой для составления учащимися «плана изучения» темы.

Таким образом, при расширении формулировки данного задания, в соответствии с признаками, задаваемые учителем вопросы должны быть эффективными, т.е. развивать ученика и заставлять его думать.

Предполагается, что данное расширение формулировки задания будет способствовать развитию самостоятельности в решении и формированию предметных универсальных учебных действий у школьников.

Следующий этап урока направлен на организацию деятельности учащихся, непосредственно связанной с решением учебной задачи. Его целью является открытие и формирование новых знаний и способов учебной деятельности.

На данном этапе, в ходе самостоятельной работы с заданиями, имеющими расширенную формулировку, учащийся проводит аналогию с предыдущим опытом, анализирует условия и «открывает» новое.

Приведём примеры заданий, которые могут быть даны на этапе решения учебной задачи урока на тему «Признаки параллельности прямых».

Задание 1:

1. Выполните построение, в результате которого углы заданного треугольника или углы, им равные, образуют некоторый развернутый угол.

2. Предложите последовательность изучения новых объектов, которая позволит решить основную УЗ, используя прием составления плана изучения темы.

Учащимся предлагается представить все возможные варианты построения. В случае затруднения учитель может предложить для обсуждения следующий вариант, представленный ниже.

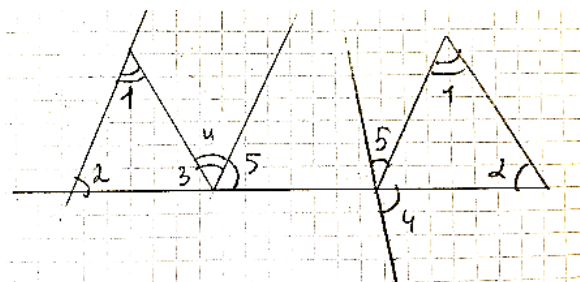


Рисунок 6

При выполнении задания 2 от учащихся ожидается констатирование, что во всех предложенных способах построения задача сводится к доказательству равенства пары углов или к установлению того, что некоторый угол является развернутым.

На операционно-познавательном этапе учебно-познавательной деятельности при изучении темы «Параллельные прямые» учителю важно научить ученика:

- | | |
|--|--|
| | <p>составлять схему определения понятия (параллельные прямые) в процессе смыслового чтения;</p> <ul style="list-style-type: none"> • давать словесную формулировку определений понятий; • выделять условие и заключение теорем; • составлять план доказательства и выполнять пошаговую запись доказательства указанных теорем в процессе смыслового чтения текста учебника; • формулировать свойства и признаки параллельных прямых, приводить примеры; • применять свойства и признаки параллельных прямых при решении задач; • составлять и реализовывать план решения задачи; • выводить следствия из условия и требования задачи; • анализировать данные неполные доказательства теорем и заполнять пропуски в доказательствах теорем. |
|--|--|

Рисунок 7. –Шаги деятельности ученика

На этапе работы с текстом ученик выявляет объективную учебную информацию: условие и требование задачи. Далее учащемуся необходимо вспомнить все дидактические единицы, связанные с терминами, и соотнести их с условием и требованием задачи, а также со своими знаниями и умениями. На этом могут быть предложены следующие задания.

Задание 1. Прочтите геометрическую задачу «Сумма накрест лежащих углов при пересечении двух параллельных прямых секущей равна 210° . Найти эти углы». Выполните чертёж, запишите условие и требование.

Задание 2. Рассмотрите чертёж к данной задаче и запишите по нему условие и требование задачи.

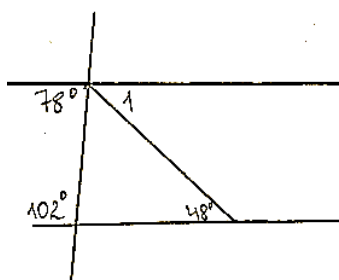


Рисунок 8

Наконец, третья важная подзадача урока в рамках технологии развивающего обучения заключается в осмыслении учеником собственной деятельности, её процесса и результата. Этап, на котором эта задача осуществляется, называется рефлексивно-оценочным.

На рефлексивно-оценочном этапе учебно-познавательной деятельности при решении задач по тем «Параллельные прямые» учитель должен научить ученика:

- устанавливать истинность следования из условия утверждения;
- составлять задачи по полному условию или чертежу;
- использовать элементы метода математического моделирования для решения простых практико-ориентированных задач;
- осуществлять самооценивание, взаимооценивание (при необходимости, в соответствии с образцом) и коррекцию собственной учебно-познавательной деятельности.

Рассмотрим примеры заданий к данному этапу.

Задание 1. Выберите верные утверждения, связанные с формулировкой теоремы из предложенного списка.

- а) Если при пересечении двух прямых секущей смежные углы равны, то прямые параллельны;
- б) Если при пересечении двух прямых секущей накрест лежащие углы равны, то прямые параллельны;
- в) Если при пересечении двух прямых секущей вертикальные углы равны, то прямые параллельны;
- г) Если при пересечении двух прямых секущей соответственные углы равны, то прямые параллельны;
- г) Если при пересечении двух прямых секущей сумма односторонних углов равна 180° , то прямые параллельны.

При выборе верной формулировки утверждений у учащихся формируется умение устанавливать истинность утверждений.

Задание 2. Составьте задачи по готовым чертежам и решите их.

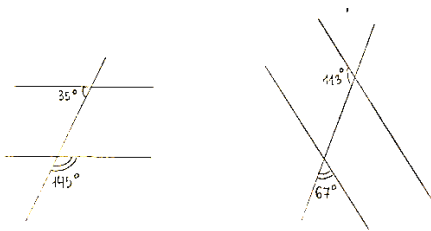


Рисунок 9

Данные задания способствуют формированию умения у учащегося находить другие способы решения задач и составлять задачи самим учеником.

Планирование – это важный этап деятельности учителя. Прежде всего, учитель должен определить, какие результаты он ждет по завершении изучения определенного фрагмента курса. Эти результаты связаны с ответом на ключевой вопрос «Чему научатся учащиеся по окончании изучения?». Учебные цели есть ожидаемые результаты учения. Для воплощения этих результатов учителю необходимо распланировать образовательный процесс таким образом, чтобы учащиеся в полной мере освоили материал.

Процесс обучения теме, ориентированный на формирование регулятивных универсальных учебных действий, основан на последовательном выполнении учителем следующих действий:

1. Провести анализ математической, методической и дополнительной литературы.

2. Изучить возможности темы на основе ее ЛДА анализа с точки зрения регуляции.

3. Дополнить тему специально построенными заданиями, способствующими формированию регулятивных УУД, изменить (расширить) формулировки имеющихся заданий.

4. Подобрать приемы регуляции.

5. Установить связь между этапами изучения темы и соответствующими заданиями, приемами.

6. Разработать информационные средства, способствующие повышению уровня регулятивных УУД.

7. Разработать уроки, с использованием заданий, способствующих формированию регулятивных УУД.

8. Организовать процесс обучения, способствующий формированию познавательных УУД [1].

Таким образом, чтобы у учащегося были сформированы регулятивные УУД в процессе обучения геометрии необходимо: расширять формулировки заданий, представленных в учебнике, включать в систему заданий темы обогащающие упражнения и задания моделей типовых учебных задач. При этом процесс обучения теме сопровождать применением приемов регуляции.

Список литературы

1. *Асмолов А.Г.* Формирование универсальных учебных действий в основной школе. Система заданий: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

2. *Боженкова Л.И.* Методика формирования УУД в обучении геометрии. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 205 с.

3. *Первошикова Е.Н.* Диагностика в процессе обучения математике: монография. – Н. Новгород: НГПУ, 2010. – 172 с.

КОРРЕКЦИЯ ДИСЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ С ПОМОЩЬЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КИНЕЗИОЛОГИИ

Счастливая Арина Эдуардовна

магистрант 2года обучения

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет

имени Г.Р. Державина»

г. Тамбов

Макарова Людмила Николаевна
доцент педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики и образовательных технологий
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов

Аннотация. Ранняя диагностика и своевременно оказанная коррекционно-логопедическая помощь посредством образовательной кинезиологии поможет детям младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития своевременно преодолению трудностей в овладении процесса чтения и письма, что способствует к дальнейшему успеху в школьном обучении.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста, общее недоразвитие речи, дислексия, коррекция, образовательная кинезиология.

В последнее время отмечается рост количества младших школьников с общим недоразвитием речи, в частности III уровня речевого развития и дислексией, которая развилась на фоне вышеупомянутого недуга. О дислексии заговорили впервые в XIX веке благодаря офтальмологу Рудольфу Берлину. Как раз он и ввёл данный термин в обиход. Под данным понятием подразумевается избирательная патология навыка освоения чтения и письма. При этом у таких людей и детей остаётся сохранная общая способность к учёбе. Зачастую дифференцируются три конфигурации дислексии: акустическая, оптическая и моторная.

При данном недуге у младших школьников выделяются следующие ошибки при чтении: постоянные замены или смешения звуков, чтение по буквам, искажения звуков и слогов слов, нарушения понимания и восприятия прочитанных текстов, а также появление аграмматизмов.

Об общем недоразвитии речи (ОНР) стало известно чуть позднее, в XX веке. В употребление его ввела основоположница дошкольной логопедии в СССР Р.Е. Левина. Под данным термином подразумевается дефект развития всех речевых сторон, включая звуковую, лексико-грамматическую и семантическую, на фоне развития разнообразных тяжелых речевых патологий у детей с нормальными интеллектом и полноценным слухом [2].

Обычно выделяется четыре уровня речевого развития, которые демонстрируют типичное состояние языковых элементов у дошкольников и школьников с общим недоразвитием речи. В этой работе мы подробно остановимся на III уровне речевого развития, для которого характерно наличие фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития, а также сложности со свободными коммуникациями. Дети в основной массе идут на контакт только в присутствии родителей и знакомых людей, которые вносят пояснения в их речь.

В своё время данной проблематикой занимались такие специалисты, как: Т.В. Ахутина, Г.Г. Мисаренко, О.Б. Иншакова, Р.Е. Левина и Р.И. Лалаева и др.

Стоит остановиться на ошибках чтения более подробно, поскольку они имеют весьма специфичную сущность. Сам процесс освоения чтения при этом слишком заторможен. У школьников с данным недугом могут отмечаться сложности при ориентировке в пространстве, а также определении направления с учётом сторон (право, лево, вверх или вниз). Кроме того, такие дети зачатую не в состоянии точно выявить форму и величину [1].

Коррекционная работа будет зависеть от формы патологии, но вся она в целом ориентирована на развитие всех нарушенных сторон устной речи и неречевых процессов. Сперва она начинается с коррекции несовершенного умения читать, затем вектор внимания смещается на упрочнение звукобуквенных связей. Далее следует работа над развитием понимания прочитанного текста и автоматизацией слогослияния.

Стоит подробнее остановиться на методах коррекции дислексии с помощью образовательной кинезиологии. Под последней подразумевается наука о совершенствовании умственных навыков и физического здоровья благодаря конкретным двигательным упражнениям. Современные методики кинезиологии ориентированы на активизацию разнообразных отделов коры больших полушарий головного мозга. Это способствует также развитию психических процессов.

Из упражнений, в основе которых лежит образовательная кинезиология, можно выделить:

1. «Ухо – нос», направленное на быструю смену положения рук;
2. «Змейка», благодаря которым ребёнок начинает лучше понимать названия частей тела, а также лучше ощущать тактильные прикосновения;
3. «Снеговик», направленное на попеременное напряжение пальцев и кистей рук.
4. Техники самомассажа.

[3].

Таким образом, навык чтения, а также письма и в целом речи у детей с ОНР очень сильно страдает. Для того, чтобы скорректировать дислексию необходима своевременная диагностика нарушений речи и начало ранней коррекции, в частности посредством образовательной кинезиологии. В коррекционной работе учителям-дефектологам могут помочь различные упражнения, направленные на коррекцию несовершенного умения читать, упрочнение звукобуквенных связей, развитие понимания прочитанного текста и автоматизацию слогослияния. Кроме того, неотъемлемой частью является комплексная работа всех специалистов дошкольного образовательного учреждения в оказании помощи детям с ОНР. Особенно значимо взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя в формировании связной речи у дошкольников.

Список литературы

1. *Заярная Л.И.* Игры и упражнения для профилактики дисграфии и дислексии у детей с ОНР // Педагогический опыт: от теории к практике. – Чебоксары: ООО «Интерактив Плюс», 2019. – С. 244-246.
2. *Кауменова Л.С.* Коррекционная работа логопеда с младшими школьниками по преодолению дислексии // Вопросы педагогики – 2020 - №4-2 – С. 170-177.
3. *Кисенко Т.Н.* Использование игр и упражнений для профилактики дисграфии и дислексии в работе с детьми с ОНР // Образование и педагогика: перспективы развития. – Чебоксары: ООО «Среда», 2020. – С. 254-257.

АГРЕССИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРИОБРЕТЕННОЕ СОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В РЕЗУЛЬТАТЕ ПРОСМОТРА СОВРЕМЕННЫХ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ

Таланова Мария Вадимовна

*студентка 2 курса психолого-педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

***Аннотация.** В статье рассматривается агрессия младших школьников как приобретенное социальное поведение. Дети младшего школьного возраста черпают модели поведения из просматриваемых ими мультипликационных фильмов. Современные мультфильмы транслируют безнаказанность агрессивных действий, а также их поощрение со стороны социума, что является мотивационным компонентом для совершения подобных действий. В ходе работы изучена «Теория социального научения» Альберта Бандуры.*

***Ключевые слова:** агрессия, социальное научение, мультипликационные фильмы, младшие школьники, агрессивное поведение, агрессивность.*

В современном мире человека с самого рождения окружает большое количество электронных средств, позволяющих детям иметь свободный доступ к просмотру мультипликационных фильмов. Сегодня ребенок может смотреть мультфильмы по телевизору, в телефоне, при помощи компьютера и так далее. Выбор просматриваемого контента также стал широк в связи с повсеместным применением интернета.

Возраст от 6 до 11 лет характеризуется активным формированием психики, закладывается способность к рефлексии, формируется осознанность производимых действий, происходит нравственное становление [5]. Еще одной важной характеристикой младшего школьного возраста является активное усвоение моделей поведения.

Просмотр мультипликационных фильмов с компонентом агрессии приводит к формированию агрессивной модели поведения. Будет ли ребенок усваивать и применять модели агрессивного поведения, показанные в современных мультипликационных фильмах? Для ответа на данный вопрос проанализируем особенности психического и физического развития ребенка младшего школьного возраста, а также процесс формирования агрессивного поведения в условиях просмотра современных мультипликационных мультфильмов детьми.

Дети младшего школьного возраста посвящают просмотру мультипликационных фильмов в среднем 30% своего времени. В этот период происходит не только формирование психики, но и активный рост. Это приводит к временному ослаблению нервной системы по той причине, что нервно-психическое развитие не успевает за созреванием организма, его мышц [2].

Соотношение скорости процессов торможения и процессов возбуждения не равно. Вторые преобладают над первыми. Это и является причиной сильной эмоциональной возбудимости, присущей детям младшего школьного возраста, а также потребности в постоянном движении, быстрой утомляемости. Отмечается повышенный уровень беспокойства.

Агрессия в период младшего школьного возраста может иметь биологически обусловленный характер в силу разной скорости нервно-психического и физического развития. Здесь же будут формироваться первые навыки самостоятельного управления

своими эмоциями. В число прочих входит агрессия. Рассмотрим подробнее данное понятие [4].

Изучением агрессии занимались и занимаются многие отечественные и зарубежные ученые, часть из них разделяют понятия «агрессия» и «агрессивность».

Агрессия – это индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического (психологического) вреда или ущерба, либо на уничтожение другого человека или группы людей. Часто среди младших школьников это проявляется в форме оскорблений, игнорировании детей и учителя, драк и так далее.

Агрессивность – свойство личности, выражающееся в склонности человека решать возникающие проблемы агрессивными способами [3]. Данная черта личности может иметь яркое проявление, а может почти отсутствовать. Чрезмерная агрессивность личности приводит к социально не одобряемым формам поведения.

Таким образом, если агрессия – это деструктивное поведение, нацеленное на причинение вреда, то агрессивность – это характеристика личности, отражающая склонность к проявлению такого поведения.

Одним из многих ученых, занимающихся исследованием происхождения агрессии, является Альберт Бандура. Он предложил «Теорию социального научения» [1]. Он характеризует агрессию как любую форму поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающего подобного обращения.

А. Бандура в своей теории говорит о том, что главная детерминанта научения человека – наблюдение за образами поведения других людей, а также их последствиями. Они приобретают мотивационный статус, если являются поощрением. Например, если ребенок наблюдает ситуацию, в которой в качестве поощрения выступает конфета, при этом выдают ее за помощь маме по дому (выполнение определенного действия), то он, вероятнее всего, попробует повторить эту модель поведения с целью получить сладость.

Стоит упомянуть о том, что автор не отрицал биологически заложенных составляющих агрессии, то есть функционирования центральной нервной системы человека. А. Бандура выдвинул следующее предположение: дети, наблюдающие проявление агрессии как пример поведения либо же участвующие в ситуациях с проявлением агрессивного поведения, впоследствии склонны к агрессии. Данная теория была доказана посредством эксперимента, произведенного в 60-е годы XX века с куклой «Бобо», ростовой куклой, наполненной воздухом.

В рамках исследования выборку составили 72 ребенка, из них 36 мальчиков и 36 девочек. Также в эксперименте приняли участие 2 взрослых, мужчина и женщина. Эксперимент проходил следующим образом:

1. Определялся уровень агрессии принимающих участие в эксперименте детей.

2. Ребенок и взрослый находились в одной комнате, разделенной на две секции. У обоих участников были различные игрушки, при этом у взрослого была кукла «Бобо». Затем создавалась одна из двух возможных ситуаций:

- А) Взрослый проявлял агрессию по отношению к кукле. Для каждого ребенка, который попадал в данную ситуацию, были избраны одинаковые формы проявления агрессии (например, подбрасывание куклы).

- Б) Взрослый не проявлял агрессии, а просто играл с Бобо.

3. Затем ребенка отводили в игровую комнату, вторую по счету. Как только он начинал играть, экспериментатор останавливал его и уточнял, что эта возможность представится ему позже, в третьей комнате. Таким образом происходило провоцирование агрессии.

4. Далее ребенка отводили в третью комнату, в которой находились следующие игрушки: кукла «Бобо», конструктор, игрушечный молоток (они предоставлялись взрослому в первой комнате). Помимо этих игрушек было множество других. Перед тем,

как новый ребенок заходил в это помещение, игрушки возвращались на определенные места. В течение времени, которое испытуемый находился в этой комнате, за ним наблюдали через стекло с односторонней видимостью и отмечали его реакции.

Результаты эксперимента были следующими:

1. Дети, которые были погружены в ситуацию, где взрослый проявлял агрессию по отношению к кукле, в дальнейшем имитировали увиденное поведение. Важным фактором явилось то, что агрессия проявлялась в той же форме, в которой наблюдалась испытуемым (дети тоже подбрасывали куклу).

2. Дети, попавшие в противоположную ситуацию, проявляли неагрессивные формы игры с куклой, также выбирали спокойные игры.

3. Также в данном эксперименте модель поведения представлялась либо мужчиной, либо женщиной. По итогу была выявлена склонность детей имитировать действия человека одного с ними пола.

В 1963 году А. Бандура произвел эксперимент, в котором доказал научение детей агрессивному поведению через просмотр фильмов. Участие принимали три группы. Первая повторяла эксперимент 1961 года. Второй из них предоставлялся просмотр мультфильма с элементами агрессии (кот проявлял агрессию по отношению к кукле «Бобо»). После определения уровня агрессии в ней было отмечено повышение агрессивного поведения, при этом отмечалась слабая имитация увиденных действий. В третьей группе, в которой был показан фильм с куклой «Бобо» и человеком, дети более охотно имитировали поведение, уровень агрессивного поведения также был высок. Еще одной особенностью стало то, что дети во второй и третьей группах имели даже больший уровень агрессии, чем в первой [1].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дети склонны к имитации увиденных моделей поведения, в независимости от того, является оно деструктивным или нет. Важным фактором является то, что дети повторяют действия в той форме, в которой они им представились. Например, подбрасывание куклы, как это было отмечено в выше рассмотренном эксперименте. При этом отмечалось большее подражание поведению взрослого одного пола с ребенком, мальчики лучше имитировали поведение мужчины, девочки – женщины.

Научение возможно не только путем наблюдения за моделью поведения, которая находится в непосредственной близости, но и через просмотр аудиовизуального контента. Например, фильмов и мультипликационных фильмов.

Эксперимент, произведенный А. Бандурой в 1963 году, показал, что дети, смотревшие фильм и мультфильм с участием куклы «Бобо», также проявляли высокий уровень агрессивного поведения, при этом он был выше, чем у детей, которые наблюдали за реальными людьми. Отличие поведения детей, смотревших мультфильм с котом и «Бобо», заключалось в низкой имитации производимых на экране действий. Это может быть связано с тем, что ребенок ассоциирует себя в основном с человеком, а не с мультипликационным персонажем. Ему проще усвоить действия подомного ему существа. Эти эксперименты доказывают то, что научение человека может происходить через наблюдение за моделью поведения.

Рассмотрим теорию социального научения на примере просмотра мультипликационных фильмов младшими школьниками. Мультфильмы на современном этапе сильно поменяли свое содержание в сравнении с советскими картинками. Они имеют тенденцию упрощения. Видеоряд становится короче, а персонажи менее проработанными. Сюжет мультипликационных фильмов все чаще транслирует детям проявление агрессии, насилия и жестокости. Этими качествами наделяются не только «отрицательные» герои, но и «положительные».

В качестве примера можно привести один из самых популярных мультфильмов на сегодняшний день – «Маша и медведь». На первый взгляд «положительный» персонаж, Маша, на протяжении всего мультфильма проявляет деструктивное поведение к окружающим. Решение конфликтных ситуаций с ее стороны часто происходит при помощи разных форм агрессии: крики, игнорирование и так далее, что может послужить для ребенка примером решения конфликтов.

В процессе просмотра мультфильма ребенок зачастую наблюдает примеры, которые выступают источником агрессивного поведения. Таким источником и являются мультипликационные персонажи, наделенные агрессией, поведение которых не только транслирует безнаказанность, но и поощряется обществом, что может послужить мотивационным компонентом проявления агрессивного поведения у ребенка.

Довольно часто «супергерои» проявляют по отношению к другим персонажам различного рода агрессию. Они борются с противником посредством физической силы, а затем побеждают. На этом этапе общество и возводит подобных персонажей в статус «героя».

Таким примером являются мультфильмы про трех богатырей. Они являются народными героями, одерживая победу посредством физической силы. В процессе просмотра мультфильма дети приходят к тому, что проявление агрессивного поведения может быть социальной нормой. Дети младшего школьного возраста, с 6 до 11 лет, характеризуются еще не до конца сформированной психикой. Они активно усваивают приходящие извне модели поведения.

В ходе написания статьи была выявлена взаимосвязь между агрессивным поведением детей младшего школьного возраста и просматриваемыми ими мультипликационными фильмами, то есть можно утверждать, что их просмотр приводит к формированию агрессивной модели поведения.

Это подтверждается экспериментами, проведенными А. Бандурой в рамках подтверждения «Теории социального научения». Они доказали, что дети склонны усваивать и применять увиденные модели агрессивного поведения. Они научаются определенному поведению не только участвуя в ситуациях с проявлением агрессии, но и наблюдая такое поведение при просмотре аудиовизуального контента, в том числе мультипликационных фильмов. Дети наиболее часто имитируют поведение человека одного с ними пола.

Проявление агрессивного поведения может подкрепляться мотивационным компонентом. Например, социальное поощрение. Видя, как чувствуют героя, добившегося победы посредством физической силы, ребенок воспринимает это как поощрение, что мотивирует его применять такую модель поведения в дальнейшем.

Агрессивное поведение становится для детей социальной нормой. В силу возрастных особенностей они еще не способны критически мыслить и переносят модели поведения из мультфильма на объективную реальность, не понимая, что поощряемые модели могут быть совершенно иными. Научаясь, ребенок может избрать агрессию как способ решения конфликтов.

Список литературы

1. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Безруких М.М. Возрастная физиология (физиология развития ребенка) / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер. – М.: Академия, 2003. – 416 с.
3. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения. – СПб.: Питер, 2014. – 368 с.
4. Качалова А.Д. Социально-педагогическая профилактика агрессивного поведения детей младшего школьного возраста / А.Д. Качалова, Н.В. Мамонтова, Н.А. Струговец, И.А. Ахметшина // Психология и педагогика XXI века: актуальные

вопросы, достижения и инновации: Сборник статей II Всероссийской студенческой научно-практической конференции. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2021. – С. 297-305.

5. Обухова А.С. Психология детей младшего возраста: учебник и практикум для бакалавров. – М.: Юрайт, 2014. – 583 с.

6. Huesmann R., Lagerspetz K., Eron L. Intervening variables in the TV violence-aggression relation: Evidence from two countries // Developmental Psychology. 1984. Vol. 20. P. 746-775.

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

Тимофеева Анна Алексеевна

студентка 4 курса

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет

имени Ярослава Мудрого»

г. Великий Новгород

Мигунова Елена Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры начального, дошкольного образования и социального управления

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет

имени Ярослава Мудрого»

г. Великий Новгород

Аннотация. *Статья затрагивает такие проблемы современной дошкольной педагогики как развитие диалогической речи в процессе сюжетно-ролевой игры у детей среднего дошкольного возраста. Авторы делают акцент на том, что речь и игра в контексте дошкольного образования неотрывно связаны друг с другом (игра развивает речь, а речь развивает игру). В статье приведены результаты диагностики в одной возрастной группе, сформированы проблемы и предложено решение по улучшению уровня диалогической речи у детей среднего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игры.*

Ключевые слова: *диалогическая речь, сюжетно-ролевая игра, речевое общение, дети среднего дошкольного возраста.*

В современном мире гаджетов и информационных технологий мы наблюдаем тенденцию глобального ухудшения речи детей, начиная с дошкольного возраста. Дети начинают говорить поздно, речь недостаточно развита. С самого раннего детства родители предпочитают не разговаривать с детьми, а дать им планшет или телефон, чтобы ребенок не мешал заниматься своими делами. Детям проще не разговаривать, включить мультфильм, смотреть его, при этом не надо формулировать мысли, вступать в диалог.

Речь является одной из базовых характеристик развивающейся личности. Если ребенок разговаривает правильно, то он успешен во всем. Речевое развитие является одной из центральных задач детского развития в дошкольных учреждениях. Благодаря речи у ребенка происходит познавательное и личностное развитие. Значимость диалогической речи в развитии дошкольников описывали многие исследователи

(М.М. Алексеева, А.М. Бородич, Н.А. Ветлугина, Е.М. Струнина, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова, Е. А. Флерина, В. И. Яшина и др.).

Одной из форм речевого общения у детей является диалог. Педагоги обучают ребенка дошкольного возраста общаться со взрослыми, сверстниками. Практика показывает, что дошкольников учат диалогу, когда надо отвечать на вопросы и задавать их, упуская возможность научить детей побуждению во время диалога, сообщению, тому, как правильно вступать в диалог и заканчивать его. Именно поэтому развитию диалогической речи посвящались многие работы методического характера: А.Г. Арушановой, А.М. Бородич, Н.В. Горбуновой, Н.Д. Зарубиной, О.С. Соловьевой, Ф.А. Сохина, Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной.

Как отмечает А.Г. Гогоберидзе, речевая деятельность – это средство для самореализации ребенка в его жизнедеятельности, проявления его индивидуальных творческих способностей, субъектных качеств: интересов, инициатив, жизненной активности, самостоятельности и творчества, автономности и умения делать правильный выбор [4].

А.М. Бородич считает, что связная речь – это высказывание, которое имеет смысл, обеспечивающее общение и понимание людей [2].

По мнению Т.Г. Винокура, диалог-форма речи, состоящая из регулярного обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых взаимно влияет непосредственное восприятие речевой деятельности говорящих [3].

Таким образом, диалогическая речь является одним из самых важных компонентов речевого развития ребенка. Разговоры, диалоги и беседы ведутся с ребенком постоянно на протяжении всего его пребывания в дошкольном учреждении. Важно учить ребенка вести разговор со взрослыми, сверстниками, так как с его помощью ребенок познает окружающий мир (он узнает что-то новое, задает и отвечает на вопросы). Самое главное, чтобы диалог, в котором участвует ребенок, был интересным, полезным и доступным для него.

Одним из самых эффективных средств воспитания детей дошкольного возраста является игра. Дети играют со взрослыми, педагогами и друг с другом. С помощью игры можно объяснить ребенку многие явления. Игра является ведущей деятельностью всего дошкольного возраста, то есть с помощью игры ребенок познает окружающий мир. Соединяясь с обучением и воспитанием, игра создает поле для всестороннего развития дошкольника [1]. Средством познания служат различные игровые ситуации, которые постоянно создаются в дошкольном учреждении. Педагоги обучают детей, искусственно создавая игровые ситуации, дети учатся сами играя друг с другом.

Г.К. Селевко пишет, что игра – это деятельность ребенка в условиях ситуации, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в которой складывается и совершенствуется самоуправление поведением [5].

Речь и игра, в контексте дошкольного развития, взаимосвязаны. Так, речь ребенка развивается в игре, с другой стороны, игра развивается под влиянием развития речи. Особенно значимой для развития диалогической речи у детей служит сюжетно-ролевая игра, в которой дети воссоздают различные сюжеты, диалоги, они сами распределяются по ролям, и создают предметно-игровую среду, в которой будет происходить действие, тем самым создавая реальные отношения. Роль сюжетно-ролевой игры в развитии личности ребенка обосновывали знаменитые психологи и педагоги (Л.С. Выготский и его последователи: Л.С. Барсукова, Р.И. Жуковская, А.В. Запорожец, Д.В. Менджеричкая, А.П. Усова, Е.А. Флерина, Г.С. Швайко, Е.И. Щербакова, Д.Б. Эльконин).

По мнению Е. О. Смирновой, сюжетно-ролевая игра – деятельность, в которой дети берут на себя те или иные функции взрослых людей и в специально создаваемых

ими игровых, воображаемых условиях воспроизводят (или моделируют) деятельность взрослых и отношения между ними [6].

Нами была выделена роль сюжетно-ролевой игры в развитии диалогической речи у детей дошкольного возраста:

- сюжетно-ролевая игра обеспечивает непосредственное, мотивированное общение между ее участниками, что является необходимым условием диалога;
- в сюжетно-ролевой игре ребенок словом обозначает свои действия, и этим самым осмысливает их, словом он пользуется, и чтобы дополнить действия, выразить свои мысли и чувства, что помогает ребенку освоить диалогическую речь;
- сюжетно-ролевая игра формирует не только активное диалогическое общение, но и проявление инициативности в речи, умение общаться в группе с несколькими людьми, быть внимательным и снисходительным к точкам зрения других людей, четко, логично и последовательно излагать свои мысли и чувства.
- в процессе сюжетно-ролевой игры формируется умение вступать в диалог, поддерживать и завершать его.

Сюжетно-ролевая игра способствует развитию диалогической речи у детей. Сюжетно-ролевая игра является одним из самых важных средств развития диалогической речи, в которой дети совместно создают предметно-игровую среду, придумывают тему и развивают сюжет, разыгрывают роли и диалоги и по ходу их вступают в разнообразные реальные взаимоотношения.

Нами проведено исследование детей экспериментальной группы для выявления уровня развития диалогической речи у детей среднего дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе МАДОУ №81 «Солнышко» комбинированного вида г. Великий Новгород. В исследовании принимали участие дети группы №5 «Непоседы», возраста 4–5 лет.

Для диагностики нами была использована методика развития диалогической речи у детей дошкольного возраста, автор А.В. Чулкова. Диагностика включала 4 задания.

1. Речевой этикет. Для диагностики были отобраны шесть тем для подбора речевых ситуаций общения: приветствие; знакомство; просьба; извинение; конфликт в игре; обращение к взрослому.

Результаты задания №1 показали, что 36% детей имеют высокий уровень развития диалогической речи. Дети хорошо владеют повседневным речевым этикетом, употребляют различные его формы в зависимости от ситуации. Пользуются различными типами предложений, включая в них обращение к собеседнику и фразы вежливости. Средний уровень развития диалогической речи имеют 57% детей. Они употребляют речевой этикет лишь в хорошо заученных ситуациях (приветствие, прощание, просьба). Названные речевые штампы однообразны, заменить их аналогичными дети не могут. Реплики детей в таких ситуациях включают только речевой штамп без обращения к собеседнику. 7% детей имеют низкий уровень развития диалогической речи. У таких детей ограниченный объем фраз речевого этикета, которым были обучены ранее и в которых упражняются ежедневно (приветствие, просьба, извинение), хотя часто смешивают их. Пользуются лишь одной общеупотребительной формой и заменить ее аналогичной не могут.

2. Запрос информации. Цель: выяснить, умеют ли дети самостоятельно запрашивать информацию и на каком уровне развития находится этот навык в разных возрастных группах.

Второе задание помогло выяснить, умеют ли дети самостоятельно запрашивать информацию и на каком уровне развития находится этот навык. По результатам задания мы увидели, что 36% детей имеют высокий уровень. Они способны самостоятельно вести расспрос, быстро задают вопросы, и не отвлекаются. 43% детей имеют средний

уровень, они способны задавать и придумывать вопросы с небольшой помощью взрослого, часто отвлекаются, пытаются угадать. 21% детей имеют низкий уровень. Такие дети способны отвечать на вопросы, но затрудняются составлять свои.

3. Реплицирование. Цель: определить какие виды реплик дети употребляют чаще, а также их речевая реакция в беседе.

По результатам 3 задания выяснили что 14% детей имеют высокий уровень. Они активно вступают в контакт с собеседником. В беседе быстро реагируют на реплики, пользуются различными их видами, в том числе и побуждающими партнера к речевому действию. Охотно беседуют на различные темы. 36% детей имеют средний уровень. Такие дети охотно вступают в беседу со взрослым, но инициативы в ее ведении не проявляют, часто отвлекаются. Их речевая активность слабая. Поддерживать беседу на предложенную тему не умеют. И 50% детей имеют низкий уровень, они пассивно включаются в диалог, проявляют слабую речевую активность. Беседа протекает медленно, много длительных пауз. Интерес к беседе отсутствует. Разговор длится, пока взрослый проявляет инициативу.

4. Составление диалогов. Цель: определить используют ли дети имеющиеся навыки диалогической речи при самостоятельном составлении диалогов на предложенную ситуацию.

По результатам задания №4 видно, что 33% детей имеют низкий уровень. Они не могут придумать диалоги. Составляют отдельные реплики или определяют тему разговора, которая отражает содержание картинки. 67% детей имеют средний уровень. Эти дети способны составлять диалог и поддерживают его непродолжительное время.

Результаты исследования позволили выделить следующие проблемы: дети употребляют речевой этикет лишь в хорошо заученных ситуациях; затрудняются сами составлять диалог, придумывать вопросы; проявляют слабую речевую активность; составляют отдельные реплики или определяют тему разговора, но не могут поддержать его.

Проанализировав литературу и выявив в ходе диагностики проблемы, мы пришли к выводу о том, что необходима целенаправленная работа по развитию диалогической речи детей среднего дошкольного возраста, суть которой заключается в специально организованной серии образовательной деятельности, включающей сюжетно-ролевые игры. На каждой образовательной встрече детям предлагалось сыграть в сюжетно-ролевую игру, помимо нее с детьми беседовали по содержанию и развитию игры, предлагались упражнения и игры, которые направлены на развитие диалогической речи, связанные с темой сюжетно-ролевой игры. Тематика игр предполагала ориентацию на профессии взрослых. Знакомство детей с трудом взрослых это не только средство формирования системных знаний, но приобретение детьми опыта общения с людьми, формирование понятия о профессиональной деятельности взрослых.

Последовательность выбирается жеребьевкой. Детям предлагается несколько распространенных профессий, атрибуты которых представлены в группе детского сада. В нашем случае это были такие профессии, как врач, продавец, пожарный, шофер, парикмахер, полицейский, летчик, учитель, моряк, швея.

Встречи проходили раз в неделю, всего данный эксперимент продолжался 12 недель. Педагоги могли подключать разные виды образовательной деятельности в соответствии с темой занятия. Например, если проигрывается тема «Больница», то педагог может подключать центр творчества, где дети могут рисовать атрибуты врачей, делать оригами «Медицинская шапочка» и многое другое.

Представим алгоритм типичной образовательной встречи: 1 этап – подготовительный – «погружение в профессии» (оглашение темы; беседа с детьми по теме занятия); 2 этап – основной (дидактические игры или упражнения, небольшие

подвижные игры или физкультминутки, планирование сюжетно-ролевой игры, чтение и обсуждение художественной литературы, сюжетно-ролевая игра); 3 этап – заключительный (итоговая коллективная работа детей «Кем я хочу быть», рефлексия).

В ходе образовательных встреч дети вступали в общение со сверстниками и взрослыми, учились поддерживать диалог, начинать и завершать его, развивать на основе общения игру. Таким образом, целенаправленная работа, которая была организована с детьми среднего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации, позволила повысить уровень их диалогической речи, научила прислушиваться к собеседнику, выступать в разных ролях, развить познавательный интерес к профессиям.

Список литературы

1. *Абрамян Л.А.* Игра дошкольника / Л.А. Абрамян, Т.В. Антонова, Л.В. Артемова; под ред. С.Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989. – 286 с.
2. *Бородич А.М.* Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – 256 с.
3. *Винокур Т.Г.* О некоторых синтаксических особенностях диалогической речи // Исследования по грамматике русского литературного языка. – М.: изд. АН СССР, 2010. – 154 с.
4. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2014. – 464 с.
5. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. – М., 1998. – С. 50.
6. *Смирнова Е.О.* Детская психология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.

МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Томилина Евгения Николаевна

студентка 3 курса

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева»*

г. Саранск

Пупкова Наиля Фяритовна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель

кафедры художественного и музыкального образования

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева»*

г. Саранск

Аннотация. В статье рассматривается проблема патриотического воспитания детей школьного возраста, ее актуальность на современном этапе развития общества. Анализируется смысловая структура понятия «патриотизм». Охарактеризованы важные формы работы в воспитании патриотических чувств у школьников в рамках музыкального образования.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, музыка, музыкальное воспитание.

В российской науке проблеме патриотического воспитания посвящено немало педагогических исследований. В педагогическом аспекте Н.А. Добролюбов, Н.В. Ипполитова, В.Г. Чернышевский, отмечают патриотизм как важное социально-значимое качество человека, направленное на развитие его духовно-нравственных и ценностно-смысловых ориентиров для процветания Родины. По мнению А.Н. Радищева, «истинный человек и сын Отечества есть одно и то же», «ежели уверен в том, что смерть его принесет крепость и славу Отечеству, то не страшится пожертвовать жизнью» [2, с. 205-206]. «Я – патриот!» – кричит тот, кто навряд ли понимает, что значит быть таковым. В настоящее время, патриотизм превращен в лозунг и лишен духовности. Любить Отечество – значит уметь сопереживать радости и горю, иметь силы не пройти мимо чьей-то боли, помочь и разделить беду. Таким образом, патриотизм – есть высшее нравственное начало, зерно настоящего в человеке, естественное чувство каждого.

Музыкальное воспитание и развитие патриотизма человека продолжается в течение всей его жизни. Формирование духовной связи с членами своей семьи, поселка, города, страны – Родины, большой и малой, проходит благодаря личному примеру, художественной литературе, кинематографу, участию в различных благотворительных, гражданских акциях и, конечно, музыке. Власть музыки безгранична, она способна проникать в иные сферы, чем живопись или поэзия. «Музыка должна высекать огонь из души человеческой», – утверждал великий Л. Бетховен и был прав.

Настоящая музыка всегда искрометна, жива и бессмертна. Она способна вдохновить, окрылить, наполнить силой. Например, Второй концерт С.В. Рахманинова. Это произведение – яркий музыкальный аргумент выражения огромной любви к Отечеству. Своеобразным открытием концерта, да и самого композитора, интригующим приглашением к слушанию являются отзывы и комментарии. Вот одни из них: «Он меня зацепил моментально, с первых нот, и я его предсказуемо прослушала раз семьсот. Но кроме эмоционального вихря, он зацепил меня вопросом, с которым я долго пыталась разобраться», «...когда слушаешь музыку Рахманинова, эту музыку души, часто щемит сердце, настолько сильно она отзывается в душе», «Самое восхитительное произведение Рахманинова, затрагивает самые тонкие струны души, это шедевр классической музыки!», «Музыка Рахманинова поднимает в человеке пласты прожитой жизни».

Во фрагменте замечательного фильма «Весна на Заречной улице» главная героиня откладывает все свои насущные дела, чтобы послушать Второй концерт великого русского композитора С. В. Рахманинова. Этот эпизод удивителен тем, что все чувства, которые испытывает героиня – восторг, внутренний подъем, счастье, – зритель видит в ее глазах, сосредоточенном взгляде, появившейся улыбке. Это волшебство музыки и, главное, искреннее желание человека участвовать в этой магии. Для девушки жизненно важно услышать музыку композитора, не просто прикоснуться к мелодии, а найти в себе самой те же подобные чувства, пройти собственный эмоциональный путь, свое движение души. Редкое явление сегодняшнего дня, когда эмпатия стала даром, когда чувства большинства молодых людей не просто притупились, а порой стерты словно ластиком. Умение сопереживать – главное, чему может научить музыка (вот почему во многом музыку определяют «божественной»). Музыка способна найти потаенные тропинки к сердцу, только это трудный путь.

Хочется остановиться на мысли о том, что процесс слушания – это большая работа зрителя, слушателя. Нельзя заставить обывателя строить дом, если он никогда не держал шпатель в руке; нельзя просить испечь хлеб, если кто-либо не знает свойств муки и других ингредиентов. К музыке глубокой, возвышенной, наполненной чувствами, личной историей также нельзя подходить легкомысленно: нельзя поставить музыкальный файл с ходу, заставить слушать и требовать отклика. Сложный язык

музыки требует осмысленности, подготовки. Таким образом, просто необходимо прививать у людей культуру слушания музыкальных произведений.

Говоря о музыке как воспитателе самых главных чувств – любви и уважения к Родине, не стоит забывать о том, что данный процесс довольно трудоемкий и долгосрочный. К сожалению, разного рода образовательные учреждения в полной мере не могут справиться с этой задачей. Это в первую очередь – задача семьи. Если ребенок не видит читающих родителей, чтение его также не привлечет. Если родители не слушают классику, то деньги, потраченные на музыкальное воспитание ребенка, не трансформируются мистическим образом в интерес ребенка к музыке.

Как не согласиться с Генрихом Нейгаузом, советским пианистом и педагогом, который писал о том, что иметь хороших родителей важнее, чем хороших учителей. И как ко времени вспоминается ставшая популярной традиция разучивания и исполнения военных песен в семьях. «Смуглянка», «Священная война», «В землянке», «Катюша» – наиболее исполняемые произведения. Удивляет, с какой ответственностью маленькие граждане подходят к совсем не детскому репертуару. «Мама сказала, чтобы я так спел песню, чтобы все встали и пошли!» – еще картавя, делится своей музыкальной задачей маленький артист перед записью песни А.В. Александрова «Священная война». Необычайный дух мужества, братства, любви, нежности, удали, веры – одним словом, дух народа, единого и оттого непобедимого, заложен в военных песнях. Они до сих пор актуальны, они до сих пор вдохновляют, не лгут, не обманывают и не позволяют свернуть с верного пути. Неудивительно, что эти песни популярны во всем мире, их поют на разных языках! Концерты, фестивали военных песен – замечательная практика в решении вопроса формирования патриотического духа у детей, подростков и молодежи.

Современным школьникам на уроках музыки предлагают самостоятельно находить дополнительный материал о том или ином композиторе, его творчестве. Уроки музыки пестрят рефератами, сообщениями и другими информационными работами. На мой взгляд, опасно отсылать ученика к информационным источникам, поскольку зачастую их привлекают не вопросы творческого поиска, секреты мастерства, замысла произведения, а тривиальные факты биографии, изнанка жизни, которая порой бывает и жестокой, и нелюбезной. Учителю музыки стоит многих усилий направить мысль ученика на выражение в музыке личной борьбы со своими страстями великих гениев. И это, безусловно, важная сторона патриотического воспитания. Героями в музыке (например, С.С. Прокофьев, П.И. Чайковский, Д.Д. Шостакович, Л. Бетховен, Ф. Шопен и др.) для ребят станут те, кто стал велик сердцем и духом.

На одном из увиденных мною уроков музыки, посвященных Л. Бетховену, звучали слова Ромэна Ролана: «Жизнь ... почти всегда была непрерывным мученичеством; оттого ли, что трагическая судьба ковала души этих людей на наковальне физических и нравственных страданий, нищеты и недуга; или жизнь их была искалечена, а сердце разрывалось при виде неслыханных страданий и позора, которым подвергались их братья, – каждый день приносил им новое испытание; и если они стали великими своей стойкостью, то ведь они были столь же велики в своих несчастьях. И пусть не слишком сетуют несчастные: цвет человечества с ними. Подкрепим себя их мужеством... они дадут нам утешение. Из великих этих душ ключом бьется светлая сила и могучая доброта».

Доброта, сострадание, утешение, истина – все это звучит в музыке духовной, без которой невозможно представить человека, глубоко и преданно любящего Отечество. Уроками откровения являются уроки, посвященные духовной музыке. Это очень важный, очень необходимый разговор. Этот разговор должен быть очень аккуратным, ведь здесь дело не в темпе-ритме, не в динамических оттенках, а в восприятии целостности образа. Нужно повернуть взгляд ребенка к лицу Бога. Вести такой диалог,

по моему личному убеждению. должен только тот, кто имеет Бога в своем сердце. У моего учителя был ответ на наш вопрос: «Что есть Бог для Вас?»».

Песнопения Д.С. Бортнянского, П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, настоящего духовных людей, которым присущи подлинное религиозное чувство, подлинное религиозное восприятие, утверждают нас в присутствии божественного. Мы необходимы здесь, у нас определен путь, собственная миссия под знаменем Его, под знаменем любви, добра, сострадания и жертвенности. Жертвенность – еще одна ключевая сторона патриотизма. Одним словом, обращение к духовной музыке – это поиск внутренней силы, дабы стать человеком, достойным этого имени. Обращение к православной музыке не должно быть хаотичным, это вопрос совместного разговора и учителя, и родителей с ребенком.

Духовность – основа нашей православной культуры, основа всеобъемлющей любви к Родине, людям. В эпоху агрессии, неверия, подмены понятий важно обращать внимание на невероятное достоинство, которым дышит духовная православная музыка; обращать внимание на незримый свет, которым наполняется слушающий или исполняющий, свет, способный привести в равновесие чувства, мысли, волей невидимого направить по пути милосердия. Рассуждая о патриотизме, просто необходимо говорить о проявлении милости сердца, души любящего искренне свой народ, свою культуру.

Хочется вспомнить повесть В.А. Закруткина «Матерь человеческая», которая потрясает своей молитвенностью, в которой так ярко выражены мотивы песнопений. Милосердие, прощение – не в этом ли кроется сила русского характера? Так точно о роли духовной музыки сказал богослов Иоанн Златоуст: «В самом деле, какое из искусств сравнится с искусством образования души и просвещения ума? В этом искусстве главным является забота о душе, потому многое в общественной и частной жизни идет у нас не по нашему желанию, что мы не заботимся о духовном, прежде всего, а потом о житейском... Необходимо заботиться не о том, чтобы сказать больше, а говорить с пользой духовного обогащения ребёнка».

Патриотическое воспитание посредством музыки, конечно, не обойдет стороной обращение к главной песни государства-гимну. Гимн России (автор текста С.В. Михалков автор музыки легендарный А.В. Александров) – выражение ее силы, единства и исторической солидарности. Это символ Родины, символ, которым необходимо дорожить. Исполнять Гимн, стоя и приложив руку к сердцу, – выражение неоспоримого уважения к Отечеству. В нем (тексте) нет политизированных строк (надо отдать должное автору произведения!), в нем есть внутренняя сила и огромное достоинство. Музыка А.В. Александрова удивительным образом дополняет и приумножает эффект восторженности: вот так должен звучать Гимн!

К слову сказать, в русской классической патриотической музыке (М.И. Глинка, М.П. Мусоргский, С.В. Рахманинов, П.И. Чайковский, и др.) так же неторопливо поступательно звучит музыкальная речь. В ней нет увеселительных нот, бравады, но есть ноты светлой радости, духовного счастья и, самое важное, неопровержимой веры в добро.

Но важно осознавать, что исполнение Гимна должно соответствовать важным событиям в жизни россиян. Нельзя обращаться к государственному символу без всякого на то повода, нельзя превращать исполнение в обыденность, скучную привычку. Но петь в школе гимн просто обязаны. Осознанное исполнение гимна школьниками приведёт к формированию у них объективной картины мира; коллективное торжественное исполнение будет способствовать повышению морального духа, развитию воли, стремлению к высоким достижениям, становлению чувства патриотизма; гимн – прекрасное средство воспитания настоящих граждан своей Родины, неравнодушных к её

судьбе. «Хотелось, чтобы гимн был другом и вдохновителем человека-гражданина», – искренним было желание создателя гимна А.В. Александрова.

Патриотизм – чувство деятельностное. Это движение души, ума созидательное, а порой и жертвенное во имя Родины. И обо всем этом музыка говорит открыто, честно, призывая всех неравнодушных «любить..., но не только любить землю свою, но и обязательно, что-то конкретное для нее делать» (В. Розанов).

Список литературы

1. *Бодина Е.А.* Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века: учебник для вузов – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 333 с.

2. *Радищев А.Н.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд во АПН РСФСР, 1952. – 711 с.

3. *Шульженко М.Э.* Патриотическое воспитание современной молодежи // Молодой ученый. – 2017. - №47 (181). – С. 240-243.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ В РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК: СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» И «РКИ»)

Травкин Кирилл Сергеевич

магистрант I курса

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

г. Белгород

Петрова Лиллия Геннадиевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка,

профессионально-речевой и межкультурной коммуникации

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

г. Белгород

Аннотация. *Благодаря возможностям XXI столетия студент может сменить вектор своего развития как специалиста после достижения определённого уровня завершения образования. При этом терминологическая база, несмотря на общий вербальный язык общения и обучения, кардинально отличается: на это влияет сразу множество факторов. Тем не менее, учитывая такой феномен, как адаптация, студент может проводить параллели между изученной и изучаемой дисциплинами, извлекая для себя определённую пользу.*

Ключевые слова: *адаптация, язык как знаковая система, терминологическая база, терминологический материал, международные отношения, русский язык как иностранный.*

На протяжении всей жизни человек пользуется тем или иным набором сочетаний знаковых систем. Такие структуры относятся к определительно-описательным шкалам, создавая, в то же время, символические представления об объектах, явлениях, фактах, их свойствах, характеристиках, взаимоотношениях друг с другом и т.п. Язык, безусловно,

является знаковой системой, на основе которой люди мыслят, выражают эмоции, хранят информацию. Вдобавок к этому, семиотические структуры помогают индивидам выходить в речь. Помимо всего перечисленного, язык является вспомогательным инструментом для достижения целей: в данном случае, для адаптации студента-носителя русского языка к учебной деятельности в разных отраслях гуманитарных наук (от направления подготовки «Международные отношения» до направления «РКИ»).

Несмотря на то, что при обучении использовался и используется один и тот же вербальный язык человеческого общения, терминологический материал и его употребление в речи – разные. Это обусловлено совокупным влиянием множества факторов: от направления науки, её иерархичности или разновидности (например, международные отношения: политические, идеологические, экономические, экологические) до конкретного места использования внутри сообществ.

Терминология служит для облегчения коммуникации и восприятия информации между специалистами в той или иной сфере, ведь каждый термин какого-либо направления чётко и точно сформулирован, выведен, подобно математическим формулам. Такое строгое описание не позволяет ошибиться при употреблении слов разными индивидами, имеющих субъективный взгляд на один и тот же объект или явление.

Под международными отношениями (далее МО) понимается макро- и микросоциальные взаимодействия акторов на международном театре действий, т.е. лексика, употребляемая дипломатами, консулами, политологами и другими специалистами, направлена на изучение исторической составляющей, её тонкостей, а также коммуникацию в сфере международной «жизни». Кроме того, МО является одним из направлений подготовки в российских вузах, по которому обучаются как российские студенты, так и граждане зарубежных государств.

Не секрет, что наличие иностранных обучающихся – это определенный показатель статуса учебного заведения. Авторитетность российского образования делает нашу страну привлекательной для иностранцев, и ежегодно в российские вузы приезжают студенты из разных стран, таких как Китай, Ирак, Сирия, Индонезия, Нигерия, а также стран Африки.

Рост числа иностранцев, желающих получить образование в России, требует учёта их этнокультурной специфики в обучении РКИ (русский язык как иностранный), изучения их культурных особенностей в рамках формирования коммуникативного поведения на русском языке, с одной стороны, и изучения особенностей коммуникативного поведения русских, как принимающей стороны, с другой. Поэтому вопрос рассмотрения проблем, связанных с качественным и эффективным обучением иностранных студентов русскому языку как иностранному в учебных заведениях российских вузов, стоит достаточно остро.

Под русским языком как иностранным (далее РКИ) подразумевается комплекс знаний, методик и принципов, направленных на умение иностранных граждан или лиц, у которых русский язык не является родным, адаптироваться к новой среде обитания, впитывая культуру страны пребывания. Благодаря данной дисциплине иностранец, изучающий вербальный язык становится новой личностью, сочетающей в себе родные черты и черты, приобретенные в стране пребывания. С другой стороны, преподаватель, обучающий иностранных студентов РКИ, должен принимать в расчёт культурные и языковые особенности студентов, которым он преподаёт русский язык.

Разобравшись с определениями и сформировав общие представления о науках, можно заметить различия в сферах употребления лексики: один термин относится к международной жизни, другой к лингвистике. Таким образом, определив вектор использования терминологии, студент может различать, к какой направленности

принадлежит тот или иной термин: к МО или РКИ. С помощью способности обозначения темы увиденной или услышанной лексики, но не понимая сути самого термина, студент в будущем может обратиться к узконаправленным словарям, которые смогут дать чёткую характеристику того или иного явления.

В системе МО существует понятие об «акторе», т.е. стороне, которая принимает участие в международной жизни, а именно государство, правительственные и неправительственные организации, банки, человек. Несмотря на то, что термин является базовым для изучения науки, люди, не столкнувшиеся с данной сферой, не могут понять точную формулировку слова.

«Бихевиорализм – направление исследований международных отношений или других социальных явлений, которое фокусируется на изучении поведения на индивидуальном, коллективном, общественном уровнях и взаимодействия между уровнями, используя точные данные и эмпирические доказательства» [2, с. 4]. Разбирая этот термин на компоненты, можно заметить корень английского слова «behaviour» – «поведение», отсюда и сформировали сам термин при сочетании морфемных структур, а далее идею о поведении внутри МО.

«Гегемония – отношение господства, когда один влиятельный актер имеет превосходство и осуществляет контроль над другими участниками международных отношений» [2, с. 6]. От данного слова можно образовать существительное-объект, а именно гегемон, т.е. тот, кто доминирует в той или иной сфере МО. Однако в обывательском языке, не заточенном под условия использования международной лексики, человек назвал бы такую цепочку: доминирование (гегемония) – лицо или объект, которые доминируют в регионе (гегемон).

«Многополярный мир – модель распределения могущества в международной системе с более чем двумя центрами или «полюсами», сравнимыми по своим возможностям» [2, с. 14]. Будучи не заинтересованным в наблюдении за международной жизнью, обыватель, скорее всего, даже не подозревал о существовании глобальной классификации мира и о том, что после конфронтации США и СССР (биполярной системе МО, т.е. гегемония была у двух стран), на замену пришла многополярная система, в которой доминируют отнюдь не 2 державы.

Бихевиоризм – направление американской психологической науки конца XIX – начала XX в., в основе которого лежит понимание поведения человека и животного как совокупности реакций на предъявляемые стимулы. Бихевиористский подход – подход к обучению, сводящий усвоение речи к предъявляемым реакциям на стимулы и ставящий во главу угла формирование навыков путем многократного механического повторения языкового и речевого материала» [1, с. 31]. Несмотря на то, что и бихевиорализм, и бихевиоризм происходят от одного английского корня, значение терминов кардинально отличаются в зависимости от употребления лексики и её научного вектора. Вдобавок к этому, ранее такого рода терминов при коммуникации с преподавателями и других ипостасях в данном направлении не использовались.

«Речевые средства общения – то же, что вербальные средства общения. Единицы языка и речи, речевые образцы, посредством которых обеспечивается речевая деятельность (аудирование, говорение, чтение, письмо). Они несут основную коммуникативную нагрузку в процессе общения и составляют предмет изучения и овладения на занятиях по языку» [1, с. 259]. До начала обучения РКИ термины, связанные с речью, также не были не употребимы, т.к. компетенция требовала другого использования лексики.

«Адекватность упражнений – потенциальная возможность упражнения служить намеченной цели обучения. Способность путем выполнения упражнения достичь поставленной учебной задачи» [1, с. 10]. Невзирая на то, что при обучении по

направлению Международные отношения цели также достигались упражнениями и практиками, термин как таковой не обозначался в письменной и устной речи.

Смена вектора развития для улучшения умений специалиста даёт возможность студентам расширить имеющиеся знания, каждый раз ссылаясь на уже знакомые морфемные части слов, а также почерпнуть много новой, ранее не использованной лексики.

Адаптация при изучении новой дисциплины также играет немаловажную роль в образовании обучающегося, ведь обучение хоть и ведётся на русском родном языке, при углублении в РКИ можно найти факты и явления, о которых ранее студент не задумывался. Меняются и условия пребывания человека, отошедшего от первоначальной деятельности, потому что цели, задачи, методы трансформировались и перенаправились в другой вектор развития внутри гуманитарных наук.

Список литературы

1. *Азимов Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Помелова Ю.П.* Словарь терминов по теории международных отношений: учебно-методическое пособие / Ю.П. Помелова, О.В. Сафронова – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2019. – 25 с.

ПЕРВИЧНАЯ ДИАГНОСТИКА СТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К СПОРТИВНЫМ СОРЕВНОВАНИЯМ

Угрюмова Мария Николаевна

студентка 2 курса

*ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого»
г. Великий Новгород*

Моисеева Анна Аркадьевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого»
г. Великий Новгород*

Аннотация. Проблема формирования стрессоустойчивости гимнасток младшего школьного возраста и способов профилактики стрессового воздействия в соревновательной деятельности не теряет своей актуальности по ряду причин, например, из-за недостаточной организации системы сопровождения и оказания психологической помощи юным гимнасткам. Вместе с тем, неоспорима зависимость достигаемых результатов в спортивной деятельности от уровня устойчивости к стрессам. Все это придаёт значимости изучению уровня стрессоустойчивости и сопутствующих психических состояний личности детей-спортсменов для проведения дальнейшей коррекционной работы с целью повышения уровня спортивных достижений в соревновательной деятельности.

Ключевые слова: спортивный стресс, тревожность, волевая активность, саморегуляция, устойчивость к стрессорам.

Для того, чтобы юный спортсмен успешно преодолел спортивный стресс, необходима психологическая диагностика, консультирование, поддержка и проведение коррекционных мероприятий. Поиск эффективных методов и методик коррекции стрессовых состояний детей младшего школьного возраста в спортивной деятельности обусловил необходимость изучения данной проблемы, так как именно в младшем школьном возрасте могут быть созданы психологические основы успешности выступлений в спортивных состязаниях, а также развиты способности справляться со спортивными стрессами. Данная проблема является, безусловно, актуальной, так как высокие психоэмоциональные и физические нагрузки юных спортсменок на фоне активного роста и развития предъявляют повышенные требования к их организму и психике, что, в свою очередь может привести к возникновению ряда отклонений как в физическом, так и психическом здоровье.

В статье представлены материалы исследования уровня тревожности 36 спортсменок в возрасте от 6-ти до 10-ти лет, занимающихся художественной гимнастикой в центре спортивной подготовки «Полет» г. Великий Новгород, проводившегося в рамках изучения стрессоустойчивости младших школьников в 2021-2022 гг., так как устойчивость к стрессам и уровень тревожности являются взаимосвязанными понятиями. Диагностика проводилась с помощью теста тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки), шкалы явной тревожности для детей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale, CMAS, А.М. Прихожан), опросника Гордона-Ямпольского «Психологическая подготовленность», анкеты «Психическая надежность» (В.Э. Мильман) и анкеты самооценки предстартового состояния (И.П. Волков).

Младший школьный возраст, несомненно, является очень важным для социального и психологического развития личности. Понимание особенностей влияния социальной ситуации на ребёнка, внутренних механизмов его психического развития, а также ведущего вида деятельности во многом определяет результативность осуществляемой с ним работы.

В современной периодизации психического развития младший школьный возраст включает период от 6-7 до 9-11 лет. Помимо ежедневной учебной деятельности дети с большим удовольствием занимаются различными видами спорта, в результате чего возникают новые цели и мотивы самовоспитания, потребности, обогащаются чувства, развиваются эмоциональная и волевая сферы личности ребенка, при этом последняя является необходимым компонентом и главным двигателем всего будущего учебно-тренировочного процесса, а также процесса нравственного самовоспитания.

Кроме того, установлена взаимосвязь между физическим и умственным развитием у детей: если на ранних стадиях своего развития ребенок проявляет слабую физическую активность, то, скорее всего, у него замедляется и интеллектуальное развитие. Несомненно, что занятия спортом способствуют снятию усталости и напряженности, дети становятся менее раздражительными и более спокойными, поднимается настроение, укрепляется иммунитет, их аппетит и сон становятся более здоровыми, в целом наблюдается более гармоничное развитие.

Вместе с тем, исследования физиологов доказали тот факт, что с помощью физических упражнений можно стимулировать физиологические процессы, протекающие в организме детей, а труды педагогов физической культуры, в свою очередь, демонстрируют прямую зависимость развития многих социальных и психологических качеств личности от занятия физической культурой. Физическая культура не только служит средством укрепления здоровья и формой проведения досуга, но и вносит большой вклад во всестороннее развитие и становление личности младшего школьника, способствуя процессам адаптации и социализации в коллективе; укрепляя характер, волю и дух; формируя самоорганизованность, жёсткую дисциплину, желание

добиваться поставленной цели и преодолевать трудности; развивая способности взвешенно рисковать, ориентироваться и управлять собой в различных ситуациях, а также оказывая влияние на структуру морально-нравственных ценностей и интеллектуальных характеристик.

Можно констатировать факт, что, с одной стороны, тренировочная и соревновательная деятельность способствуют социальному и психологическому становлению и гармоничному развитию личности детей младшего школьного возраста, а с другой стороны – сопровождаются стрессом, выражающимся как в состоянии психического напряжения в процессе подготовки и участия в соревновательной деятельности, так и в тревоге за достижение высокого результата.

Также стрессогенным фактором, оказывающим воздействие на спортсменов младшего школьного возраста, является чрезмерное давление со стороны тренеров и родителей, заключающееся в требовании от них высоких спортивных результатов, тем самым повышая уровень тревожности и вызывая боязнь неудач, что может стать причиной отказа ребёнка от занятий спортом. Становится очевидным, что и юные спортсмены, и родители, и тренеры должны уметь ставить адекватные цели перед соревнованиями.

Достаточно часто не только соревновательные, но и чрезмерно интенсивные, монотонные тренировки в процессе подготовки к спортивным состязаниям негативно воздействуют на детей. При этом нельзя забывать, что стресс в умеренных дозах стимулирует спортсмена к повышению спортивных результатов и укрепляет мотивацию.

Стрессовое состояние и повышение уровня тревожности может наблюдаться у детей за несколько дней до начала соревнований, например, из-за страха неудачного выступления; во время участия в турнире из-за переживаний о возможных ошибках и сильного волнения; а также после его завершения, особенно, если желаемый результат не достигнут. В случае неудачного выступления после завершения соревнований стресс может проявляться в состоянии апатии или уныния, повлечь за собой нарушения сна, потерю аппетита и желания продолжать заниматься спортом.

Нельзя не упомянуть и о смежных состояниях психики, которые могут сопровождать стресс в соревновательной и тренировочной деятельности у гимнасток младшего школьного возраста и вызывать различные изменения в организме, неоднозначно воздействующие на деятельность спортсмена. К таким состояниям можно отнести тревогу, страх, монотонию, депрессию, фрустрацию, гиперпрозекцию, психическое пресыщение [1].

Переживания детей и последствия стрессов описаны многими зарубежными и отечественными психологами. Знание особенностей и закономерностей возникновения спортивного стресса, а также специфики эмоционального состояния спортсменов младшего школьного возраста может стать одним из важнейших факторов, способствующих повышению эффективности их подготовки к спортивным соревнованиям, а в результате и возрастания вероятности их дальнейших спортивных достижений.

На новом этапе нашего магистерского исследования мы приступили к пилотажному тестированию спортсменок младшего школьного возраста, занимающихся художественной гимнастикой в центре спортивной подготовки «Полет» г. Великий Новгород, которое направлено на выявление группы детей, имеющих проблемы с переживанием стрессовых состояний перед и во время спортивных состязаний. Исследование проводилось с помощью таких методик, как тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки), шкала явной тревожности для детей (СМАС, А.М. Прихожан), опросник Гордона-Ямпольского «Психологическая подготовленность», анкета

«Психическая надежность» (В.Э. Мильман) и анкета самооценки предстартового состояния (И.П. Волков).

Согласно результатам по тесту тревожности мы отметили, что у 83% детей – высокий уровень тревожности, у 11% детей – повышенный уровень тревожности, у 6% детей – средний уровень тревожности, детей со слабым уровнем тревожности не выявлено.

Повышенная тревожность свидетельствует о наличии какого-то систематически тревожащего стрессора, с которым ребёнок сталкивается, находясь в напряженном состоянии в тех жизненных ситуациях, в которых раньше он хорошо себя чувствовал [3].

Высокая тревожность может свидетельствовать о том, что ребенок находится в состоянии эмоционального потрясения и, скорее всего, не может адекватно справляться с возникающими жизненными трудностями, соответственно, требуется психологическая коррекция [3]. Наибольшее количество негативных ответов пришлось на ситуации, когда ребёнку грозит угроза, он может стать объектом агрессии или ровесники избегают общения с ним.

Для объективной оценки актуального уровня явной тревожности спортсменок младшего школьного возраста использована методика «Детский вариант шкалы явной тревожности (СМАС)», по результатам которой:

- у 26% испытуемых выявлен очень высокий уровень тревожности, а значит, они находятся в группе риска;

- у 21% спортсменок – явно повышенная тревожность, скорее всего, они могут испытывать трудности в различных сферах жизни и субъективное неблагополучие личности;

- у 41% гимнасток – несколько повышенный уровень тревожности, который может быть связан с какой-то узкой сферой жизни или определёнными обстоятельствами;

- у 12% девочек – нормальный уровень тревожности, который необходим для ведения продуктивной деятельности и быстрой адаптации [6].

По данным опросника Гордона-Ямпольского «Психологическая подготовленность» можно сделать вывод, что большинство спортсменок имеют среднюю степень волевой активности, низкую степень устойчивости к стрессам и низкую способность к саморегуляции и самоконтролю.

Более 60% детей демонстрируют очень низкую, низкую и среднюю устойчивость к стрессам. Низкие оценки по шкале фрустрационной толерантности (у 39% гимнасток) отражают слабую психическую устойчивость к трудностям спортивной жизни, повышенную впечатлительность, тревожность, ранимость. Что тоже может стать предметом психологической коррекции [2].

Низкие оценки по шкале самоконтроля (у 36,1% гимнасток) отражают слабую тактическую подготовленность, неорганизованность, разбросанность поведения спортсменок. Высокие оценки (у 22,2% гимнасток) свидетельствуют о собранности, организованности, целенаправленности поведения [2].

Низкие оценки по шкале волевой активности (у 16,7% гимнасток) свидетельствуют о робости, нерешительности, отсутствии упорства и настойчивости в достижении поставленных целей, неумении оказать активное сопротивление сбивающим факторам соревнований. Высокие оценки (у 19,4% гимнасток) характерны для смелых, решительных, уверенных и активных спортсменов [2]. По данной шкале средний уровень развития качеств присущ большей части гимнасток – 47,2%.

Данные анкеты «Психическая надежность» (В.Э. Мильман) показали, что 97% гимнасток имеют сниженный уровень надежности, похожая ситуация сложилась с компонентом «саморегуляция», в котором у 83% испытуемых сниженный уровень надежности.

Компонент «стабильность и помехоустойчивость» сформирован немного лучше, так, у 61% гимнасток наблюдается сниженный, у 14% – средний, а у 25% – повышенный уровни надежности.

Что касается «мотивационно-энергетического» компонента, то у большинства гимнасток (53%) наблюдается повышенный уровень надежности, а сниженный уровень только у 25% опрошенных [4].

И последней методикой был тест «Самооценка предстартового состояния» (И.П. Волков) [5]. Ни по одному компоненту нет низкого значения показателя (от 0 до 20%), пониженный показатель у 14% опрошенных, средние значения у 47% гимнасток.

Высокий показатель физического компонента есть только у одной гимнастки, повышенный показатель – у 36% опрошенных. Внимания заслуживают спортсменки с пониженным и средним значением.

Высокий показатель когнитивного компонента есть у 10 гимнасток (28% опрошенных), повышенный показатель – у 21 гимнастки (58% опрошенных), средний показатель – у 5 гимнасток (14% опрошенных), пониженный показатель не выявлен. Возможно, дети, стараясь предстать в более выгодном свете, намеренно исказили ответы. Данная методика ставится под вопрос дальнейшего использования.

После выявления юных спортсменов, подвергающихся стрессу, необходимо помочь им научиться справляться управлять стрессом путём проведения психопрофилактики и коррекции, направленных на снижение уровня физиологических, эмоциональных, когнитивных и поведенческих признаков стресса.

Список литературы

1. *Бабушкин Г.Д.* Психодиагностика личности при занятиях физической культурой и спортом: учеб. пособие. – Омск: Изд-во СибГУФК, 2012. – 328 с.
2. *Воскресенская Е.В.* Формирование эмоционально-волевой сферы личности спортсменов. Методические рекомендации/ Е.В. Воскресенская, Е.В. Мельник, В.Г. Сивицкий. – Минск: БГУФК, 2016. – 95 с.
3. *Даниленко Е.Н.* Оценка адаптивных возможностей у младших школьников средствами технологии игрового компьютерного биоуправления / Е. Н. Даниленко, О.А. Джафарова, К.Г. Мажирина // Бюллетень сибирской медицины. – 2013. – Т. 12. - №2. – С. 147-153.
4. Методы оценки функционального состояния организма спортсменов: учебное пособие для студентов Института физической культуры и спорта / Авт.-сост. С.С. Павленкович. – Саратов: Изд-во Саратовского государственного университета, 2019. – 60 с.
5. Практикум по спортивной психологии / Под ред. И.П. Волкова. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
6. *Прихожан А.М.* Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб.: Питер, 2009. – 119 с.

ПОНЯТИЕ «КОМПЕТЕНЦИЯ» В ОБРАЗОВАНИИ

Укаева Даяна Ризвановна

студентка 3 курса

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет

имени А.А. Кадырова»

г. Грозный

Ильясова Карина Хасайновна

старший преподаватель кафедры экономики и управление в образовании

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет

имени А.А. Кадырова»

г. Грозный

Хамбулатова Зарема Рамзановна

кандидат экономических наук, доцент кафедры учета, анализа

и аудита в цифровой экономике

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет

имени А.А. Кадырова»

г. Грозный

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы в образовательных организациях среднего профессионального образования является проблема непрерывного развития профессиональной компетентности педагогических работников, поскольку «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение РФ в число десяти ведущих стран мира по качеству образования», возможно только при наличии высокопрофессионального педагогического сообщества.

Ключевые слова: компетенция, образование, обучение, педагогика, мотивация.

В настоящее время исследование понятий «компетенция» и «компетентность» ведется учеными разных направлений в области социологии, психологии, педагогики и других наук, но, несмотря на большое количество опубликованных работ по данной проблематике, остаются пробелы в изучении структуры данных слов, что затрудняет четкое разделение данных понятий.

Определение сущности терминов «компетенция» и «компетентность» в различных науках появилось сравнительно недавно, однако сами понятия существуют не одно столетие и обладают многозначностью. В подтверждение этому П.Ю. Горляков приводит пример произведения древнегреческого философа Платона «Лисид», где эквивалент понятия «компетентность» – иканотис, корень слова «икано» (travo) от «иканомай» означает прибывать, достигать, добиться успеха. В XV-XVI веках указанные слова можно встретить во многих европейских языках, например, в итальянском, немецком, английском, французском и чаще всего они употреблялись как синонимы.

В 70-х гг. XX века во многих европейских странах понятия «компетенция» и «компетентность» используются при оценивании результатов обучения, а именно при выполнении заданий в соответствии с определенным уровнем, утвержденными стандартами.

В русском языке слово «компетентность» отсутствовало, поэтому было заимствовано и утратив свою многозначность, стало трактоваться как знания и практический опыт в конкретной сфере, круг полномочий, которые определены

должностными инструкциями. При этом в работах отечественных и зарубежных исследователей изначально применялось понятие «компетенция», а уже позднее в 90-х годах XX века стали разграничивать понятия «компетентность» и «компетенция», считая их разными лингвистическими единицами, поскольку они имеют разную семантику. Ряд ученых склонны трактовать оба понятия как синонимы, другие же их дифференцируют.

А.В. Хуторской рассматривает компетенцию как обладание в совокупности определенными личностными качествами, а именно умениями, навыками, способностями, применяемыми к определенным процессам с целью эффективного выполнения продуктивной деятельности в определенности области. При этом компетенцией является заранее установленное требование, ориентир, предъявляемый к обучающемуся. Компетентность трактуется как результат приобретения личностью определенных компетенций через призму его собственного отношения.

Е.В. Харитоновна, исследуя данные понятия, отмечает, что компетенция является «параметром социальной роли», а именно – это умение, способность лица применять знания и действия, которые должны быть актуальны при реализации определенной задачи, выполнять деятельность в соответствии с конкретными социальными требованиями. Компетентность, в свою очередь, представляет собой «проявление компетенции в личностном плане». Лицо при выполнении определенных действий подтверждает, что личностные и профессиональные качества соответствует занимаемому месту, должности.

Как считает М.А. Холодная, компетенция – это способность личности применять практические навыки в различных сферах жизни. Компетентность, в свою очередь, характеризуется как уже сформированные на высоком уровне определенные знания и умения в конкретной области, обладание профессиональным набором качеств, мышлением и мотивацией к конкретному виду деятельности. В данном случае личность знает, какой результат ее ожидает при выполнении определенного вида деятельности, например, в социальной, бытовой, профессиональной и иной деятельности.

По мнению А.Г. Бермус, компетенция представляет собой наличие определенных личностных качеств, применяемых к конкретному объекту и определенным процессам. Компетентность характеризуется как владение человека уже приобретенной компетенцией с учетом его личностного восприятия к ней и объекту деятельности.

В.И. Титюшин трактует компетентность как показатель приобретенных способностей человеком, насколько человек квалифицирован и «подкован» в конкретной области. Указанный автор при исследовании понятия «компетенция» рассматривает его в нескольких аспектах, а именно:

– правовой: понятие определяется как утвержденные нормы, должностные инструкции, которые задают вектор на выполнение определенных действий в работе, учебе;

– психологический: компетенция отражает мотивационную сторону поступков, деятельности человека.

Исследовав понятия «компетенция» и «компетентность», Л.Ю. Зуева поддерживает позицию А.В. Хуторского в отношении трактовки данных понятий, так как компетенция – это «цель, ожидание образовательного процесса». Причем компетенции описываются по стандартам высшего образования в нормативных документах и оцениваются на основании выполненных заданий обучающимся, работником. Компетентность же «результат обучения», часть профессиональной культуры, уровень и качество усвоенных, приобретенных знаний и личностных качеств, сформированных в период обучения, направленных на реализацию компетенций.

Е.П. Непочатых, исследуя содержательные характеристики понятий «компетенция» и «компетентность», отмечает, что они взаимосвязаны между собой, при

этом компетенция - предъявляемые требования, права и обязанности человека, наделяющие его результативно выполнять поставленные перед ним задачи в определенной сфере деятельности, когда как компетентность - это взаимосвязанные личностные качества, которые могут быть применены при реализации необходимых компетенций.

Достаточно подробно и углубленно проанализированы разные точки зрения, касающиеся данных понятий, И.А. Зимней. Так, компетентность она характеризует как «предпосылку и основу формирования компетентности как актуализированного, интегративного, базирующегося на знаниях, интеллектуально и социокультурно обусловленного личностного качества, проявляющегося в деятельности, поведении человека в его взаимодействии с другими людьми в процессе решения разнообразных задач».

Компетентность – это индивидуальные и интеллектуальные проявления, формирующиеся за счет «фундамента» – компетенций в профессиональной, образовательной деятельности. Она также выделяет три направления трактования компетенции, а именно: педагогическое, психологопрактическое и лингвopsихологическое.

Рассмотрим каждое трактование более подробно:

– педагогическое, в соответствии с которым компетенция представляет собой «совокупность того содержания, которое должно быть освоено, это объективная данность, заранее отбираемая, структурированная и дидактически организуемая»; компетенции разрабатываются для того, чтобы задавать векторы социальной, профессиональной востребованности, и применяются с целью эффективного личностного роста;

– психологопрактическое, где компетенции раскрываются как интеллектуальные, психофизиологические качества субъекта. Наличие способностей к анализу и синтезу, базовых знаний, способности к самокритике и критике, межличностных отношений, исследовательских навыков, умения работать в команде и многое другое дают возможность человеку эффективно освоить содержание обучения;

– лингвopsихологическое: «компетенции как осваиваемое и освоенное содержание, представляющее собой психическое образование, образ содержания знаний, программ их реализации, способов и алгоритмов действий».

Для полного понимания понятия «компетенция» целесообразно рассмотреть их классификацию. Так, В.И. Байденко предлагает следующую классификацию:

– общенаучная компетенция проявляется в обладании личности способностями к эффективному использованию знаний и технологий, также в способности их актуализировать;

– социально-личностные компетенции выражаются в психологическом, интеллектуальном, духовном саморазвитии личности, умении взаимодействовать с людьми и коллективом;

– общепрофессиональные компетенции раскрываются в способности личности применять приобретенные теоретические знания в профессиональной деятельности;

– экономические компетенции представляют собой наличие у личности предпринимательских качеств и поведения;

– организационно-управленческие компетенции включают в себя способности личности к управлению коллективом и обеспечению эффективной производственной деятельности в управляемом коллективе даже в условиях финансовой нестабильности;

– специальные компетенции раскрываются в способности выпускника интегрировать полученные профессиональные знания и практический опыт в конкретную профессиональную область.

А.В. Хуторской, в свою очередь, классифицирует компетенции на:

- ключевые – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;
- общепредметные – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;
- предметные – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Что касается компетентности, то необходимо подчеркнуть, что в разные этапы становление личности формируются разные ее виды:

- социальная, которая рассматривается, как способность определять и понимать мотивы человека, оценивать и предвидеть последствия действия или бездействия, воспроизводить варианты решения возникающих проблем;
- профессиональная, которая представляет собой характеристику уровня подготовки специалиста, степень его эффективности при выполнении трудовой деятельности;
- коммуникативная, которая определяется как врожденная способность к речевому общению; этно-социо-культурно обусловленное личностное качество человека.

Причем каждая из данных компетентностей включает в себя ряд составляющих компетенций, уровневую структуру (базовую, среднюю и верхнюю) и компоненты. Например, социальная включает в себя такие компоненты, как ценностно-смысловые, интеллектуально-познавательные, операционно-поведенческие, когнитивные, личностные, этические.

На основании изложенного следует подчеркнуть, что компетентность – это выработанные личностью в течение жизни качества, проявляемые при выполнении определенных действий и задач. Формируемые компетентности должны выполнять задачи, которые ставит перед личностью образовательный процесс, а именно - выработать у человека набор качеств, способствующих эффективному выполнению учебной программы, а в дальнейшем и профессиональной деятельности.

В заключение подчеркнем, что понятия компетенция и компетентность – разные по значению и структуре. На основании проведенного исследования понятий отметим, что «компетенция» – это ожидаемые образовательным процессом умения, знания, способности личности применять практические навыки в определенном процессе, а «компетентность» – результаты от приобретенных в течение обучения непосредственно через личностное восприятие компетенций.

Список литературы

1. Вилкова И.А. Современные образовательные технологии в обучении студентов учреждений среднего профессионального образования // Царскосельские чтения. – 2016. - №20. – С. 28-32.
2. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации «Методические рекомендации по организации учебного процесса по очно-заочной и заочной формам обучения в образовательных организациях, реализующих основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования» от 20.07.2015 г. №06-846 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_252252/ (дата обращения: 12.04.2022).
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования» от 14.06.2013 г. №464 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL:

http://knask.ru/images/docs/2017/NMRabota/464_14062013.pdf (дата обращения: 12.04.2022).

4. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» от 08.09.2015 г. № 608н [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://base.garant.ru/74206380/> (дата обращения: 12.04.2022).

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Усманова Мария Александровна
студентка 4 курса факультета Логопедия
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого»
г. Тула

Асмаловская Оксана Анатольевна
старший преподаватель кафедры специальной психологии
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого»
г. Тула

Аннотация. В статье анализируется научно-методическая литература, описан процесс и успешность адаптации детей в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: адаптация, детский сад, дошкольное образовательное учреждение, дошкольники.

Ранний возраст - особенный этап в жизни человека, в который происходит становление «фундамента» здоровья и личности растущего человека. Развитие и самочувствие ребенка обуславливается эффективностью его адаптации к условиям детского учреждения. Именно это предопределяет важность проблемы адаптации. Проблема адаптации ребенка в ДООУ остается актуальной и по сей день. Существует множество исследований о включении маленького ребенка в новую действительность, психологических трудностях, которые он испытывает в процессе адаптации, оценке его эмоционального состояния в этот период.

А.Н. Джуринский пишет: «адаптация – это сложнейший механизм приспособления организма, который происходит на различных уровнях: физиологическом, социальном, психологическом. Трудность приспособления дошкольника к новым условиям и новой деятельности характеризуют потребностью учета всех факторов, влияющих на адаптацию ребенка к ДООУ или, наоборот, тормозящих ее, препятствующих адекватному приспособлению» [3, с. 32].

Для всех преподавателей, взаимодействующих с ребёнком в этот трудный для него период, основным поводом для беспокойства выступает психоэмоциональное самочувствие ребёнка, его физиологическое и психосоматическое здоровье, результативность в налаживании доброжелательных взаимоотношений ребёнка с новыми малознакомыми взрослыми и с ровесниками. Необходимо установить тесное

взаимодействие с семьями воспитанников для плодотворного преодоления вероятных сложностей в период адаптации детей к ДОУ.

А.Н. Федоров замечает: «для успешной адаптации появляется потребность в организации образовательного процесса, формирования общего благоприятного психоэмоционального микроклимата, выстраивания педагогического взаимодействия со всеми детьми с учётом субъективной восприимчивости каждого ребенка на новизну ситуации. Желательное условие психоэмоционального и социокультурного функционирования – общение с взрослыми и сверстниками» [9, с. 146].

Именно поэтому важно уделять внимание накоплению положительного опыта общения ребёнка с окружающими, чтобы ребёнок стремился к общению, игре, обретал гибкость и пластичность в социальном взаимоотношении и развитии. В адаптационном периоде психоэмоциональное благополучие детей в целом предопределяет становление личности и в значительной степени предопределяется его взаимоотношениями со сверстниками и взрослыми, поэтому важно спрашивать, как ребенок чувствует себя дома, в семье.

М.А. Пономарева отмечает: «в этот период активно физиологически развивается организм, формируются психоэмоциональные процессы, из-за чего адаптация проходит дольше и сложнее, нередко предваряется болезнями. Со стороны ребёнка требуются соответствующие усилия и умения в ответ на новые обстоятельства. Чрезвычайно важно в адаптационный период воссоздать обстановку доброжелательного общения, насыщающего эмоциональную сферу, гарантировать каждому ребёнку психологический комфорт» [6, с. 84].

Процесс адаптации ребёнка к условиям ДОУ будет более успешен, если сформировать у него позитивную установку на детский сад. Значимым методом педагогической оценки психоэмоционального благополучия детей в ДОУ является наблюдение. Педагог наблюдает за поведением ребёнка в реальных жизненных обстоятельствах, режимных моментах, в организационной деятельности и свободной, игре в процессе взаимоотношения с окружающими взрослыми и сверстниками.

Л.Н. Галигузова сообщает: «Главная цель воспитательной работы – помочь ребёнку безопасно войти в жизнь ДОУ. Педагоги проводят специальную подготовительную работу в семье, нацеленную на регуляцию единых требований к поведению ребёнка, уточнение воздействий на него дома и в ДОУ» [2, с. 87].

Необходимое условие успешной адаптации – согласованность действий родителей и воспитателей. Работа с родителями, которую необходимо начинать до поступления ребенка в сад. Воспитателям следует установить контакт с семьей. Все привычки и особенности ребенка сразу выяснить сложно, но в ознакомительной беседе с родителями можно узнать, каковы характерные черты его поведения, интересы и склонности. Можно рекомендовать родителям в первые дни приводить ребенка только на прогулку, так ему проще познакомиться с воспитателями и другими детьми.

Н.Н. Юрина подчеркивает: «первопричиной вспыльчивого поведения детей может быть также неверная организация деятельности ребёнка: когда не удовлетворяется его психомоторная активность, ребёнок не получает достаточно ощущений, испытывает недостаток общения со взрослыми. В итоге появляются срывы в поведении детей, поэтому в ДОУ целесообразны режим дня, тщательный гигиенический уход, методически правильное проведение всех режимных процессов» [10, с. 45].

Включение ребёнка в ДОУ должно быть постепенным: сперва нужно привести в группу, познакомить с педагогами, с ровесниками, посмотреть вместе с ним игрушки, спровоцировать интерес к новому окружению. Педагог демонстрирует шкафчик, мини-игровую зону с различными игрушками в приемной комнате, все это помогает ребёнку

избавиться от беспокойства. Ребёнок может выбрать приглянувшуюся игрушку, и вместе с мамой пройти в группу, поиграть с игрушкой или другими детьми в группе.

Обязательное требование удачной адаптации – слаженность действий родителей и воспитателей. Работу с родителями необходимо начинать до поступления ребенка в ДОУ. Педагогам следует установить контакт с семьей. Все привычки и особенности ребёнка сразу узнать сложно, но в ознакомительной беседе с родителями возможно выяснить, каковы специфические черты его поведения, интересы и склонности. Можно посоветовать родителям в первые дни приводить ребёнка только на прогулку, так ему проще пообщаться с педагогами и другими детьми [1].

Е.А. Дубровская утверждает: «в домашних условиях ребёнок свыкается с характером применяемых воспитательных воздействий, выраженных не только спокойным ровным тоном, но и в тоне строгой требовательности. Однако, требовательный тон воспитателя может спровоцировать страх. И наоборот, ребёнок, привыкший к громким раздражённым указаниям, не всегда исполнит негромкие спокойные указания воспитателя» [4, с. 65].

Расширение содержания общения неразрывно связано с становлением предметно-игровой деятельности у детей. В процессе сотрудничества со взрослым ребёнок овладевает вначале обособленными действиями с предметами, а в последующем, при неоднократном упражнении в них под кураторством взрослого, закладывается полноценная предметная деятельность. Педагог должен отмечать уровень сформированности предметно-игровых действий детей, как и их готовность к взаимоотношению со взрослыми и ровесниками в группе.

И.П. Подласый пишет: «затруднения в адаптации присущи ослабленным детям, так как им труднее приучиться к новым условиям, они чаще болеют, сложнее переживают разлуку с родными. Важно акцентировать внимание на другие проявления: ребёнок не плачет, не выражает внешне отрицательных проявлений, но теряет в весе, не играет, расстроен. Специального внимания требуют дошкольники со слабым типом нервной системы, которые болезненно переносят любые перемены в их жизни. При мельчайших трудностях их психоэмоциональное самочувствие нарушается, хотя свои ощущения они бурно не выражают. Таких детей пугает все новое и дается оно с огромным трудом. В своих движениях и действиях с предметами они не уверенны, медлительны. Таких детей к ДОУ следует приучать понемногу, привлекать к этому близких им людей. Педагог должен поощрять, подбадривать и помогать им» [5, с. 98].

Под воздействием создавшихся привычек поведение ребёнка обретает индивидуальный характер. В период адаптации к ДОУ нельзя отрицать особенности типов нервной системы дошкольника, ведь это может повлечь осложнения в его поведении. Непризнание привычек ребёнка существенно усложняет работу педагога. Его воспитательные воздействия становятся спонтанными, нецеленаправленными и часто не дают желательного результата. Все привычки и навыки каждого поступившего ребёнка редко проявляются в новых условиях. Педагогу необходимо знать, что ребёнок раннего возраста, имеющий необходимые навыки, не всегда может перенести их в новую атмосферу, ему нужна поддержка взрослого.

А.М. Столяренко отмечает: «особенное значение в период адаптации имеют личностные особенности детей в сфере общения. Есть дошкольники, которые вступают в новое для них окружение ДОУ: они обращаются к педагогу, чтобы выяснить что-то. Некоторых дошкольников общение с педагогом пугает. Такой ребёнок пытается уединиться, поворачивается лицом к стене, чтобы только не видеть малознакомых людей, с которыми он не может включиться в контакт» [7, с. 83].

Навык общения ребёнка с окружающими, приобретённый им до прихода в детский сад, характеризует его адаптацию к условиям ДОО. Знание содержания необходимости ребёнка в общении является тем, с помощью чего возможно обозначить характер воспитательных взаимодействий на него в адаптационный период.

Л.Д. Столяренко подчеркивает: «значимым аспектом, воздействующим на характер поведения ребёнка при привыкании, является индивидуальность самого педагога, который должен быть осторожным и доброжелательным по отношению к каждому ребёнку, уметь акцентировать его внимание. Педагог должен уметь наблюдать и сопоставлять уровень развития дошкольников и оценивать его при организации воспитательных воздействий, должен уметь руководить поведением детей в трудный для них период привыкания к условиям ДОО» [8, с. 28].

Таким образом, желательным условием для действенного процесса привыкания ребёнка к ДОО является выверенная система воспитательных воздействий, в которых важна организация деятельности ребёнка, отвечающая потребностям, которые определяют его поведение. Благополучная адаптация ребёнка к условиям ДОО во многом обуславливается взаимными установками семьи и детского сада. Они складываются благополучно, если обе стороны осознают необходимость целенаправленного воздействия на ребёнка и доверяют друг другу. Важно, чтобы родители были уверены в хорошем взаимоотношении педагога и дошкольника, ощущали подготовленность педагога в вопросах воспитания.

Список литературы

1. Балакирева Н.А. Проблема дезадаптации выпускников детского сада при переходе в школу / Н.А. Балакирева, И.А. Ахметшина, Т.В. Зеленкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. - №71-1. – С. 268-272.
2. Галигузова Л.Н. Дошкольная педагогика: учебник и практикум / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова-Замогильная. – М.: Юрайт, 2017. – 286 с.
3. Джурицкий А.Н. История педагогики и образования. – М.: Владос, 2020. – 400 с.
4. Дубровская Е.А. Дошкольная педагогика. Эстетическое воспитание и развитие: учебник и практикум / Е.А. Дубровская, С.А. Козлова. – М.: Юрайт, 2016. – 186 с.
5. Подласый И.П. Педагогика. Успешный экзамен. – М.: Дата Сквер, 2010. – 464 с.
6. Пономарева М.А. Общая психология и педагогика / М.А. Пономарева, М.В. Сидорова. – М.: ТетраСистемс, 2010. – 144 с.
7. Столяренко А.М. Психология и педагогика. – М.: Юнити-Дана, 2010. – 544 с.
8. Столяренко Л.Д. Педагогика. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 448 с.
9. Федоров А.Н. Педагогика. Самое важное. – М.: РГ-Пресс, 2012. – 220 с.
10. Юрина Н.Н. Дошкольная педагогика. Эстетическое воспитание и развитие: учебник и практикум / Н.Н. Юрина, Т.Г. Казакова. – М.: Юрайт, 2017. – 186 с.

АУТЕНТИЧНЫЕ ТЕКСТЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ УРОВНЕ

Филькова Анастасия Вячеславовна

студентка 4 курса факультета иностранных языков

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме использования аутентичных текстов в процессе обучения английскому языку младших школьников. Данная проблема актуальна в контексте трудностей использования текстов, созданных носителями языка для начального уровня изучения английского языка. Использование аутентичных материалов рассматривается как важная составляющая учебного процесса в соответствии с требованиями коммуникативного подхода, специфической особенностью которого является стремление максимально приблизить процесс обучения языку к процессу реальной коммуникации, а также как необходимое условие формирования социокультурной составляющей коммуникативной компетенции. В статье англоязычный детский песенный дискурс рассматривается как один из эффективных форм аутентичного текста для обучающихся начального уровня. В статье приводятся и анализируются особенности вербального компонента песен из мультипликационных фильмов, которые служат основными критериями для выбора данного вида аутентичного текста в процессе обучения английскому языку.*

***Ключевые слова:** аутентичный текст; коммуникативный подход; межкультурное взаимодействие; мотивация; начальный уровень; англоязычный песенный дискурс.*

Использование аутентичных текстов в процессе обучения английскому языку в последнее десятилетие стала одной из главных дискуссий среди методистов. Данный факт связан с необходимостью использования коммуникативного подхода в обучении английскому языку, при котором ученик погружается в реальную ситуацию иноязычного общения. Именно поэтому помимо овладения «корпусом языка» ученик должен овладеть знаниями «культурных и социально-значимых обстоятельств» [2, с. 211]. В этом смысле материалы, заимствованные из оригинальных источников, то есть являющиеся продуктом реальной коммуникации представителей страны изучаемого языка, представляют особую ценность. Более того, сегодня в условиях глобализации и интеграции ученые чаще всего используют понятие «лингвокультура» вместо понятия «язык». Именно материалы, созданные носителями изучаемого языка, позволяют проследить живое и естественное изменение языка и тенденции его развития.

По мнению Д. Хармер, под аутентичным текстом понимается текст, изначально написанный для носителей языка. Таким образом, аутентичные тексты – это материалы, продуцируемые носителями языка для носителей языка, представленные в текстовом, аудиоформате или видеоформате, а также в виде иллюстраций [2, с. 211]

Главной сложностью использования аутентичных текстов в процессе обучения английскому языку в контексте начального этапа обучения иностранному языку является недостаточная языковая доступность материалов для обучающихся младших классов. Материалы, созданные носителями языка для других носителей языка чаще всего, не соответствуют уровню подготовки обучающихся. Еще на этапе поиска преподаватель сталкивается с необходимостью адаптации текстового материала для более эффективной и быстрой работы с аутентичным источником. Чаще всего методическая обработка материала направлена на упрощение речевых структур и оборотов, а также на тематическую адаптацию текста в соответствии с учебными задачами. Однако данный подход противоречит самой технологии использования аутентичных материалов, ведь он никак не способствует главному – овладению учащимися тактиками и стратегиями работы именно с аутентичными материалами.

Как верно замечает И.П. Павлова, снять трудности можно только в учебном процессе, так что «это не научит обучающихся преодолевать эти трудности в ходе самостоятельного чтения или аудирования как в учебном процессе, так и в ситуации реального общения» [2, с. 212].

Необходимость использования аутентичных материалов на начальном этапе обучения иностранному языку можно обосновать спецификой данных материалов. Их невозможно заменить любыми адаптированными материалами. С другой стороны, большую роль в применении аутентичных текстов на начальном уровне обучения играет особенность самого начального этапа обучения. Именно на данном этапе у учеников формируется мотивационный компонент. Вызвать интерес у обучающихся, стимулировать их к дальнейшему изучению языка – это главная задача педагога на данном этапе.

Н.А. Гриднева выделяет использование аутентичных текстов как основной инструмент целеполагания в самом начале процесса изучения английского языка. Если цель обучения английскому языку – в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. в овладении языком как средством межкультурного общения, то уже на начальном этапе язык должен выступать именно в этом качестве. Работа с аутентичными фильмами, песнями, статьями в контексте урока английского языка является реальным актом иноязычной коммуникации и становится для учащихся важным опытом использования языка «по прямому назначению» [2, с. 212].

Более того, использование аутентичных текстов хорошо соотносится с реализацией принципа индивидуализации на уроках английского языка. Известно, что адаптированные тренировочные упражнения, направленные на отработку лексического и грамматического материала, на введения нового материала или на тренировку аудиальных навыков, значительно уступают аутентичным материалам с точки зрения содержания. Это значит, что уже на начальном этапе обучения используемый текстовый, аудиоматериал или видеоматериал должен включать в себя определённый аутентичный компонент, из которого, как правило, каждый учащийся может извлечь некоторый личностный смысл, ценную информацию для себя самого.

Применение подобных материалов на уроке английского языка сопровождается особыми требованиями к выбору и к методике использования их в контексте урока. Рассматривать внедрение аутентичных материалов в урок английского языка стоит комплексно. Методическая аутентичность материала определяется не только его непосредственным заимствованием из иноязычных первоисточников, но и контекстом его использования на занятии, то есть материал должен соотноситься с типом урока и его темой. Учителю необходимо внедрять аутентичных материал в контекст темы и не нарушать логику урока.

На основе анализа различных требований, предъявляемых разными авторами, к применению аутентичных материалов в контексте обучения английскому языку на начальном этапе, мы выделили основные тезисы:

1. При подборе и использовании подобных материалов в процессе обучения английскому языку на начальном уроке необходимо ставить цель развития коммуникативно-речевой компетенции для вербальной реализации некоторых базовых интенций (знакомство, приветствие, прощание, извинение, согласие), а также элементарных коммуникативных намерений в ходе живого общения в повседневной жизни.

2. Применения аутентичных материалов в процессе обучения должно способствовать овладению базовыми умениями во всех четырех видах речевой деятельности, в частности, понимание на слух небольших монологических высказываний и диалогов (в том числе, определение коммуникативных интенций говорящих), а также чтение небольших текстов с установкой на общий охват содержания, с достаточно полным и точным пониманием основной информации и некоторых деталей, несущих важную смысловую нагрузку.

3. При применении аутентичного текста, видеоматериала или аудиоматериала необходимо обеспечить мотивационную направленность используемого видео, песни или текста. Ученики должны понимать, зачем они работают с ними и видеть результат своей деятельности по завершению работы.

Таким образом, можно сказать, что использование аутентичного материала на уроках английского языка на начальном уровне предусматривает реализацию следующих целей: обогащение лексического запаса, отработка грамматических структур, формирование фонетических навыков, приобщение к иноязычной культуре, создание эмоциональной разгрузки учащихся [3, с. 2].

Для реализации данных целей в процессе обучения английскому языку на начальном уровне мы можем рассмотреть англоязычный песенный дискурс, особый вид аутентичного текста, как наиболее подходящий источник для формирования иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся. Применение песен из мультипликационных фильмов на английском языке для обучающихся на начальном уровне знания языка может быть наиболее эффективным по нескольким причинам:

- Небольшой объем текста, четкая речь и неспешный темп в музыкальных композициях детских мультфильмов, что является преимуществом для начального уровня освоения английского языка.

- Тематическая направленность текстов песен, которая актуальна для бытовой и социально-культурной сфер общения.

- Коммуникативные ситуации, описываемые в вербальном компоненте песен, типичны для бытовой и социально-культурной сфер общения.

- Текст в песнях мультфильмов содержит простые речевые формулы, типичные для выражения таких коммуникативных интенций как знакомство, приветствие, прощание, извинение, согласие-несогласие, приглашение, просьба, предложение, оценка и др.

- Обучающиеся вовлечены в различные коммуникационные ситуации конкретных персонажей, которые им знакомы из повседневной жизни. С помощью эмоциональной привязки к персонажам учащиеся подкрепляют интерес к реализуемой форме деятельности на уроке и получают эмоциональную разгрузку.

- Аудиальный и визуальный компонент песни в рамках мультфильма подкрепляют вербальный компонент песни и способствуют лучшему пониманию общего смысла текста, а иногда вносит и дополнительную информацию, которую невозможно было бы уловить, основываясь лишь на текстовом компоненте песни.

- Музыкальные композиции, как один из видов речевого общения, являются средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса, в них актуализируются и лучше усваиваются грамматические конструкции, они легко вводятся и запоминаются.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование аутентичных материалов в процессе обучения английскому языку на начальном этапе является не только возможным, но и необходимым. Их общепризнанный высокий мотивационный потенциал способен сформировать у начинающих позитивное отношение к языку и его изучению, а также дать им драгоценный опыт реального межкультурного взаимодействия, удовлетворить их некоторые когнитивные и эмоциональные потребности. При грамотной работе с аутентичными материалами детского песенного дискурса бесспорно создаются благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции учащихся младшего возраста, которые способствуют интенсификации учебного процесса. Использование песенного аутентичного материала из англоязычных мультфильмов имеет ряд преимуществ по сравнению с другими

методами обучения и позволяет решать одновременно несколько задач, что соответствует принципу комплексного подхода в обучении.

Список литературы

1. *Барышников Н.В.* Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком (французский как второй иностранный, средняя школа): автореф. ... канд. пед. наук. – СПб., 1999. – 32 с.
2. *Гриднева Н.А.* Использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку на уровне А1. // Самарский научный вестник. – 2017. - №4. – С. 210-213.
3. *Рогова Ю.В.* Формирование межкультурной и коммуникативной компетенции посредством использования аутентичных текстов в процессе языковой подготовки // Письменник – Асоба – Час: материалы II Международной науч. конф., Мозыря, 25 февр. 2021 г. – Мозыря: УО МГПУ, 2021. – С. 219-222.

ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Фролова Оксана Анатольевна

*магистрант Института образования
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
г. Кемерово*

Хорошилова Лилия Маратовна

*магистрант Института образования
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
г. Кемерово*

Аннотация. В статье рассматривается проблема профилактики профессионального выгорания педагогов дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: дошкольное образование, педагог, профессия, профессиональное выгорание, деструкция, профилактика.

В последние десятилетия перед руководителями дошкольных образовательных организаций (ДОО) остро встал вопрос сохранения психического педагогов. Высокая эмоциональная включенность педагогов в деятельность ДОО, жёсткие временные рамки деятельности, организационные моменты педагогической деятельности и ответственность перед администрацией, родителями и обществом в целом за результат своего труда провоцируют появление невротических расстройств и психосоматических заболеваний.

Практический запрос профессионального выгорания педагогов ДОО обуславливает теоретический интерес к данной теме. Так как феномен профессионального выгорания возникает у человека в контексте работы и имеет негативные последствия для него самого, организации в целом и психического благополучия обучающихся, их законных представителей и коллег по образовательной организации, то есть тех, с кем педагог взаимодействует.

Приступив к изучению данного вопроса, мы, прежде всего, установили определение понятия «профессиональное выгорание». Профессиональное выгорание – это процесс, развивающийся на фоне длительного стресса, как следствие – истощаются эмоционально – энергетические ресурсы работающего человека. Профессиональное выгорание – самая опасная психолого-профессиональная болезнь тех, кто работает долгое время с людьми: педагогов, психологов, врачей, социальных работников, журналистов, то есть всех, чья деятельность невозможна без общения.

В процессе изучения проблемы профессионального выгорания педагогов ДОО, мы ознакомились с работами следующих педагогов: Н.Е. Водопьянова, Э.Ф. Зеер, В.Н. Козиев, Л.Ф. Колесникова, Шейнов В.П. Фрейденберг, Кристина Маслач.

Мы убедились, что проблема профессионального выгорания педагогов описывается в достаточном количестве научной, теоретической и методической литературы. Но, при этом, недостаточно разработанным остается поиск способов снижения признаков профессионального выгорания у педагогов, направлений, форм профилактической работы с педагогами, поэтому необходимы дополнительные исследования по диагностике и профилактике синдрома профессионального выгорания у педагогов.

В процессе изучения проблемы профессионального выгорания педагогов ДОО, мы провели диагностическое исследование на базе МАДОУ №224 г. Кемерово. Диагностика проведена с помощью методики «Опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание», который был разработан на основе трехфакторной модели К. Маслач и С. Джексона и адаптирован Н. Водопьяновой, Е. Старченковой. Методика предназначена для диагностики эмоционального истощения, деперсонализации и профессиональных достижений. Тест содержит 22 утверждения о чувствах и переживаниях, связанных с выполнением рабочей деятельности.

О наличии высокого уровня выгорания свидетельствуют высокие оценки по субшкалам «эмоционального истощения» и «деперсонализации» и низкие – по шкале «профессиональная эффективность» (редукция персональных достижений). Соответственно, чем ниже человек оценивает свои возможности и достижения, меньше удовлетворен самореализацией в профессиональной сфере, тем больше выражен синдром выгорания. Диагностируя выгорание, следует учитывать конкретные значения субшкал (факторов), которые имеют возрастные и гендерные особенности [1].

Педагогам предлагалось оценить данные утверждения по 5-бальной шкале, где 0 – «никогда», 5 – «ежедневно»

При проведении данного опросника мы выявили, что 8% педагогов имеют высокий уровень профессионального выгорания, 54% педагогов близки к черте профессионального выгорания, 38% педагогов низкий уровень профессионального выгорания (таблица 1).

Таблица 1

Сводная ведомость диагностики профессионального выгорания педагогов

Ф.И.О. педагога	Эмоциональное истощение				деперсонализация				Профессиональная успешность			
	н	с	в	кв	н	с	в	кв	н	с	в	кв
Инееса А.	Н				Н						В	
Елена К.		С				С				С		
Екатерина К.	Н				Н						В	
Алена К.		С				С					В	
Анна К.		С				С				С		
Ольга Т.			В				В		Н			

Александра П.	Н				Н					С		
Татьяна Ш.		С					В		Н			
Ирина Я.		С				С				С		
Дарья М.		С				С				С		
Тамара П.	Н				Н						В	
Галина М.		С				С				С		
Наталья Л.	Н				Н					С		
Итого	5	7	1	0	5	6	2	0	2	7	4	0
В процентах	38	54	8	0	38	47	15	0	15	54	31	0

Полученные результаты отразим в виде диаграммы (рисунок 1).

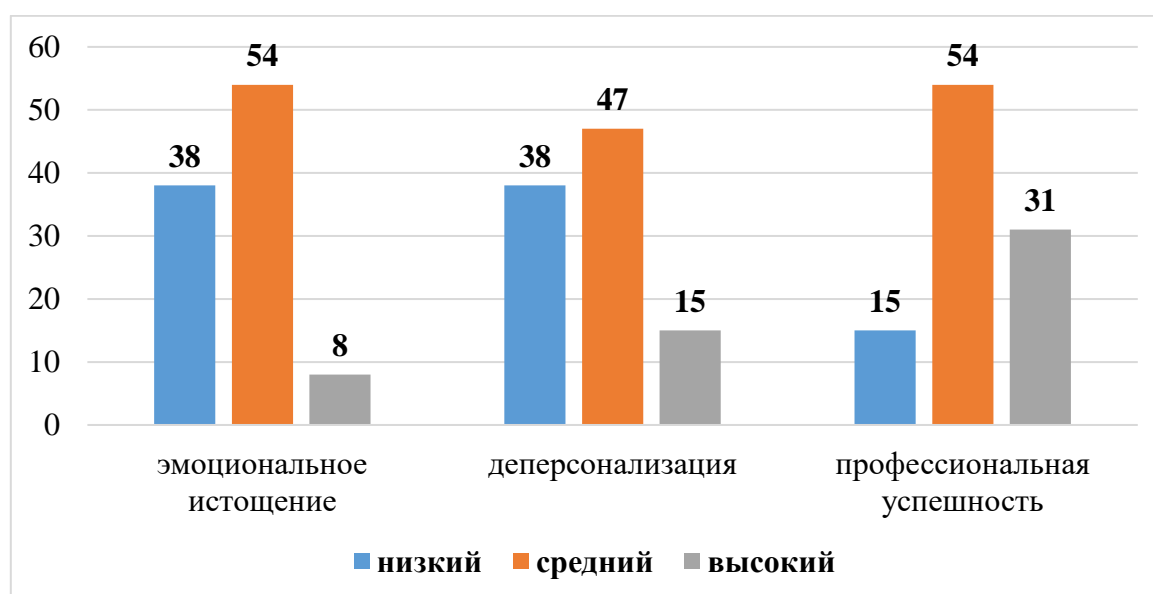


Рисунок 1. Диагностика профессионального выгорания педагогов

При анализе индивидуальных показателей по шкале «профессиональная эффективность» мы учитывали возраст и этап становления человека в профессии. Начальный период профессиональной адаптации неизбежно связан с осознанием молодым специалистом некоторой недостаточности своих знаний и умений требованиям практической деятельности. Это, естественно, обуславливает определенную напряженность (психологический стресс) в рабочих ситуациях профессиональной деятельности. Если подобное явление не учитывать, можно ошибочно интерпретировать у начинающих специалистов низкие баллы по шкале «персональные достижения» как симптомы выгорания. У сформировавшихся специалистов на этапе зрелости и поздней зрелости низкие баллы по шкале «профессиональная эффективность» часто свидетельствуют о сниженной самооценке значимости действительно достигнутых результатов и вторичном снижении продуктивности из-за изменения отношения к работе.

При исследовании динамики профессионального выгорания необходимо брать в расчет как конкретные значения по всем трем субшкалам, так и их взаимосвязь. Взаимосвязь и взаимовлияние факторов выгорания определяют динамику процесса его развития.

На основании вышеизложенного, при взаимодействии с педагогом-психологом мы составили план работы по профилактике профессионального выгорания среди педагогов МАДОУ №224 г. Кемерово, в который вошли следующие мероприятия:

- беседы и лекции о профессиональном выгорании педагогов и профилактике данного синдрома различными формами и методами;
- игры-тренинги по профилактике профессионального выгорания педагогов, на которых педагоги учились релаксации через тренинг-упражнения и задания;
- занятия по профилактике профессионального выгорания педагогов по принципу «круглый стол» и «мировое кафе», на которых педагоги разрабатывали новые формы профилактики профессионального выгорания педагогов.

Таким образом, мы выяснили, что педагоги МАДОУ заинтересованы в профилактике профессионального выгорания и собственного профессионального роста в рамках педагогической деятельности. Работа по профилактике профессионального выгорания продолжается. Педагоги активно принимают участие в мероприятиях, организованных педагогом-психологом при участии психологов ООО «Центр развития личности» г. Кемерово.

Список литературы

1. *Водопьянова Н.Е.* Стандартизированный опросник «Профессиональное выгорание» для специалистов социномических профессий / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, А.Д. Наследов // Вестник СПбГУ. – 2013. – Сер. 12. Вып. 4. – С. 17-27.
2. *Китаев-Смык Л.А.* Социально-психологические проявления стресса и синдрома «выгорания личности» / Л.А. Китаев-Смык, Э.С. Боброва// Активизация личности в системе общественных отношений. Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. – М., 2009. – С. 24-25.
3. *Колесников Л.Ф.* Резервы эффективности педагогического труда – Новосибирск, 2015. – 246 с.
4. *Мотова И.В.* Личность педагога в процессе инновационного развития Российского образования / И.В. Мотова, И.А. Ахметшина // Лучшие студенческие исследования: сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: Наука и Просвещение, 2021. – С. 210-213.

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Фураева Елизавета Сергеевна

студентка 2 курса педагогического факультета

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет

имени К.Д. Ушинского»

г. Ярославль

Камакина Ольга Юрьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики

и психологии начального обучения

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет

имени К.Д. Ушинского»

г. Ярославль

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния саморегуляции обучающихся на организацию учебной деятельности. Изучены особенности саморегуляции младших школьников. Описаны результаты сравнительного исследования уровня самоорганизации учебной деятельности и воли второклассников и пятиклассников. Выявлены статистически значимые половозрастные различия уровня воли школьников.

Ключевые слова: саморегуляция, младший школьник, самоорганизация, воля.

Одной из наиболее важных задач современного обучения младших школьников следует назвать формирование у обучающихся саморегуляции, необходимой для эффективного выполнения ими учебной или иной другой деятельности.

Л.С. Выготский определяет произвольное поведение как способность к овладению собственной деятельностью на базе культурно заданных средств [2]. Произвольность зарождается в совместной деятельности, отношениях ребенка со взрослым, в общении с детьми, что важно учитывать в образовательный процессе [1; 6].

Саморегуляция – это сложное системное образование, включающее различные составляющие: самоорганизацию, самоконтроль, способность к волевым усилиям в интеллектуальной работе и др.

М.М. Ведмедев определил самоорганизацию как способность личности, связанную с умением организовать себя, проявляющуюся в целеустремленности, планировании своей деятельности, самостоятельности.

Самоконтроль С.Ю. Головин интерпретирует как осознание и оценка субъектом собственных действий, психических процессов и состояний.

Согласно С.Л. Рубинштейну, воля – это сознательное регулирование человеком своего поведения, связанное с преодолением внутренних и внешних препятствий [7].

По мнению А.Г. Асмолова именно в младшем школьном возрасте развивается волевая регуляция собственного поведения [3].

Особенностью психической саморегуляции у детей младшего школьного возраста является большая легкость в достижении состояния мобилизации, нежели в достижении состояния релаксации. Они отличаются непроизвольным вниманием и слабой концентрацией на объектах, быстрой переключаемостью [5].

Младшие школьники учатся саморегуляции в деятельности. Они обучаются управлять собой сначала вместе с другими учениками с помощью учителя [4]. Обучающиеся поддерживают друг друга в принятии и решении задач, проводят диалоги и дискуссии о выборе лучшего пути поиска. Постепенно самоорганизацию в ходе решения учебной задачи начинает самостоятельно осуществлять каждый ученик. Однако важен также получаемый результат, переживаемый как индивидуальное достижение. Он является стимулом дальнейшего движения в этом направлении [3, с. 8].

Наше исследование было направлено на изучение особенностей саморегуляции детей младшего школьного возраста в сравнении с пятиклассниками.

Нами были выдвинуты две гипотезы:

– уровень воли младших школьников значимо возрастает к началу младшего подросткового возраста;

– половозрастные различия уровня воли в младшем школьном возрасте в сравнении с пятиклассниками статистически значимы.

Выборка исследования: школьники второго (25 человек) и пятого (25 человек) классов МОУ «Средняя школа №43 имени А.С. Пушкина с углубленным изучением немецкого языка г. Ярославля», педагоги. Нами были подобраны следующие диагностические методики: опросник для изучения особенностей самоорганизации учебной деятельности младшего школьника (И.Ю. Луцева), тест для определения

развития воли для учащихся начальных классов (Е.И. Лазенкова), наблюдение, экспертная оценка. Статистическая обработка производилась с помощью U-критерий Манна-Уитни.

По результатам опросника для изучения самоорганизации видно, что у 32% обучающихся 2 класса проявляют высокий уровень самоорганизации, 52% обучающихся демонстрируют средний уровень, а низким уровнем самоорганизации характеризуется 16% опрошенных. У пятиклассников высокий уровень развития самоорганизации имеют 56% обучающихся, а средний уровень проявляется у 44% опрошенных. Эти данные могут свидетельствовать о том, что в младшем школьном возрасте самоорганизация ещё развита слабо. Дети сталкиваются со множеством новых задач, необходимые действия постепенно входят в привычку. За время начальной школы у детей формируется навык самоорганизации и уже к переходу в среднюю школу заметны явные улучшения этого компонента саморегуляции.

По результатам теста для определения развития воли мы можем сказать, что высокий уровень развития воли среди 2 класса проявляется у 44% обучающихся, средний – выявлен у 56% опрошенных. Обучающихся с низким уровнем развития воли не выявлено. Вероятно, такой результат связан с развивающимися самооценкой и рефлексией младших школьников. Ученику ещё сложно объективно оценивать собственные поступки, связанные, в частности, волевыми усилиями.

Самооценка младших школьников еще далеко не самостоятельна, а подвластна оценкам окружающих, прежде всего учителя. Они будут стараться прилагать все усилия, чтобы получить похвалу, но если это им не будет удаваться, то могут перестать себя контролировать и выполнять требования.

Проведя ту же диагностику в 5 классе, мы установили, что высокий уровень развития воли проявляется у 56% опрошенных, 40% опрошенных имеют средний уровень, низкий – у 4% опрошенных. Для выявления статистически значимых различий мы использовали U-критерий Манна-Уитни ($p=0.05$). Они не были выявлены, что свидетельствует о том, что уровень воли младших школьников незначимо возрастает к подростковому возрасту. Однако, есть тенденция к улучшению показателей уровня воли к пятому классу. Вероятно, такой результат связан с тем, что, когда ученики младших классов переходят в среднюю школу, у них появляются новые учителя, а следовательно, новые требования, виды контроля, разные стили педагогического общения, к которым дети не привыкли, что влияет на качество проявления индивидуальных особенностей личности каждого школьника.

Результаты девочек как во втором, так и в пятом классах в сравнении с мальчиками оказались значительно выше, т.е. половозрастные различия уровня воли подтвердились.

Таким образом, младшие школьники ещё не могут полностью контролировать своё поведение, так как им сложно долго концентрировать своё внимание на одном предмете, они отличаются рассеянностью, повышенной утомляемостью и гиперактивным поведением. Ввиду этих причин ученикам начальных классов сложно планировать свою деятельность, самостоятельно выполнять задания, проявлять настойчивость и усидчивость. Необходимо, чтобы ребенок на протяжении обучения в начальной школе научился сознательно управлять своим поведением и сформировал у себя требуемые для этого качества личности, а грамотная подготовка к переходу в 5 класс создаст благоприятные условия для успешного обучения, вследствие регулирования своего поведения. При этом данная проблема является актуальной и в раннем подростковом возрасте, поскольку различия уровня воли учеников вторых и пятых классов отличаются незначимо. Половозрастные различия уровня воли у младших школьников и у обучающихся раннего подросткового возраста есть, а именно:

результаты девочек как во втором, так и в пятом классах в сравнении с мальчиками оказались значительно выше.

Список литературы

1. *Барышникова Е.В.* Психология детей младшего школьного возраста: учебное пособие. – Челябинск: ЮУрГГПУ, 2018. – 174 с.
2. *Выготский Л.С.* Психология развития. Избранные работы. – М.: Юрайт, 2017.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
4. *Камакина О.Ю.* Влияние стиля педагогической деятельности на формирование учебной мотивации у детей младшего школьного возраста / О.Ю. Камакина, М.А. Соловьева // Опыт и перспективы реализации Федеральных государственных образовательных стандартов в современной школе: сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – С. 199-202.
5. *Моросанова В.И.* Саморегуляция и индивидуальность человека. – М.: Наука, 2010. – 519 с.
6. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общей редакцией А.С. Обухова. – М.: Юрайт, 2019.
7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2012. – 720 с.
8. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

ОСНОВНЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ И ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Хазбеков Ибрагим Олхазарович

студент

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

г. Грозный

Астамирова Хеда Хамидовна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

г. Грозный

Аннотация. В статье исследованы и проанализированы основные проблемы граждан и современной России в целом. Также изучены основные причины социальных проблем и способы их решения. В данной статье изучен еще опыт борьбы других стран с некоторыми из этих социальных и глобальных проблем.

Ключевые слова: социальные проблемы, коррупция, безработица, бедность.

Социальные проблемы были актуальны все времена, как минимум с тех пор, как появилось имущество и богатство, ведь первой и основной социальной проблемой принято считать «неравномерное распределение богатства». Задача разрешения этой

проблемы должна стоять на первом месте любого государства, ведь основным фактором государственности являются именно люди.

Основной задачей исследования, то есть анализа социальных проблем в России, является попытка указать внимание государства и общества на данные проблемы с целью доведения показателей до минимальных значений. Статистика показывает, что полное устранение социальных проблем невозможно, но возможно уменьшить их проявление до самых низких показателей.

Современные социальные проблемы во всем мире, практически идентичны, и проблемы граждан России - не исключение. Не зависимо от экономической ситуации, от политического строя и самого менталитета народов, проблемы одни и те же: коррупция, безработица, бедность, социальное неравенство, большая пропасть между богатыми и бедными и многие другие проблемы. Прежде чем приступить к разбору социальных проблем, мы должны понять саму суть и определение данного термина. Социальная проблема – этот термин объединяет все факторы, события или проблемы, которые негативно влияют на жизнедеятельность общества.

«Левада-Центр», провел опрос граждан Российской Федерации в 2021 году, главным вопросом, который был «Какие из следующих проблем нашего общества тревожат вас больше всего, и вы считаете их самыми острыми?». Результат опроса показал, что 58% россиян считают рост цен главной проблемой общества. 40% – бедность, обнищание населения, столько же (39%) – коррупцию и взяточничество. Немного меньше выделяют рост безработицы (36%) и социальное расслоение (26%).

Рост цен. Цены сегодня в России растут очень быстро. Текущая инфляция в годовом выражении уже приближается к 9%. Речь идет, естественно, об официальной инфляции, то есть, по данным от Росстата. Рост цен, или скажем инфляция – это рост общего уровня цен на товары и услуги. При этом отдельные товары могут заметно дорожать, другие – дешеветь, а третьи – вообще не меняться в цене.

В основном цены на товары и услуги зависят от спроса и предложения на рынке, а некоторые цены регулирует государство. Например, если у фермеров случился хороший урожай овощей, цены на помидоры и картошку будут падать. Если государство в то же время повысило акцизы на хлеб, цены на пшеницу резко пойдут вверх. При этом общий уровень цен может вырасти лишь немного.

Так же важным фактором роста являются мировые цены на продовольствие, которые играют большую роль в развитии нынешней ситуации в России, даже больше, чем сугубо внутренние факторы. Наше правительство считает виноватыми отдельных производителей и торговые сети, которые из-за своей «жадности» подняли внутренние цены вслед за мировыми. В этом утверждении есть доля правды, так как производитель, пользуясь моментом, с удовольствием поднимет цену.

Как решить проблему роста цен? Весьма сложный и неоднозначный вопрос, как и сама проблема, которую государство пытается устранить. Можно выделить основные действия, которые государство предпринимает против роста цен в стране. К примеру «запретить и не пущать» – запрет на экспорт товара. Например, запрет на экспорт гречки, с параллельным запретом на рост цены внутри. Так же одним из способов противодействия росту цен является борьба против монополизма в экономике.

Бедность. В России, бедным человеком считается тот, у кого общий семейный доход ниже прожиточного минимума (13 890 руб. на 2022 г.) на отдельного члена семьи. В наше время, в России люди с проблемами образования, грамотности и интеллектуальных навыков живут за чертой бедности. Основными причинами бедности так же являются: низкая оплата труда и услуг, безработица, Высокие цены на наиболее жизненно важные услуги и продукты (еда, одежда, услуги здравоохранения, образования). Справиться человеку с бедностью просто так невозможно, так как это

зависит от самой экономической системы страны и его состояния. Поэтому, государство должно поставить вопрос о эффективности своей экономической системы и непосредственно помогать бедным выйти из этого состояния. Полностью избавиться от бедности невозможно, но есть шанс снизить ее уровень. Для этого стоит использовать следующие методы: Рост и развитие промышленности; поддержание экономической стабильности в стране; повышение минимальной заработной платы для покрытия прожиточного минимума; разработка государственных программ по финансовой грамотности для населения.

Коррупция. Как правило, основными причинами коррупции в России считаются неэффективное государственное управление, плохие правовые знания наших граждан или неразвитое гражданское общество, а также несовершенное законодательство. Многие обвиняют в развитии коррупции исполнительную ветвь власти, утверждая, что она наиболее развита в органах исполнительной власти, что законодательная и судебная власти должны полностью контролировать ее. Однако коррупционеры делятся на два типа: люди, которые хотят всего, и, которые хотят хоть чего-то, которые вынуждены из крайней нужды давать взятки либо брать их.

Существуют страны, где борьба против коррупции дала хорошие результаты. Классическим примером успешной борьбы с коррупцией является пример Сингапура, также успешными примерами являются страны, занимающие лидирующие позиции в рейтинге восприятия коррупции (Дания, Новая Зеландия, Финляндия, Швеция, Швейцария). Что было сделано в Сингапуре? Получив независимость в 1965 году, Сингапур был страной с одним из высочайших уровней коррупции в мире. Для исправления ситуации были приняты такие шаги: Строгая регламентация действий чиновников, жесточайший надзор над соблюдением высоких этических стандартов. Создано автономное Бюро по расследованию случаев коррупции. Оно получало и расследовало жалобы, содержащие обвинения в коррупции в общественных и частных сферах. Ужесточено законодательство, повышена независимость судебной системы, введены экономические санкции за дачу взятки или, а также предприняты жесткие акции вплоть до поголовного увольнения сотрудников таможни и других госслужб. Повышение зарплат чиновников и подготовка квалифицированных административных кадров.

На основе выявленных причин коррупции, а также опыта борьбы с этим явлением в других странах мы можем сформулировать основные методы, которые помогут победить коррупцию. Это совершенствование законодательных антикоррупционных норм, обеспечение верховенства права, обеспечение свободы прессы, повышение заработных плат госслужащим, показательные аресты и т.д. Социальное расслоение на бедных и богатых.

Есть такое выражение: «бедные становятся все беднее, а богатые все богаче». Звучит весьма странно, но на деле, жизнь показывает именно такой расклад. Основной причиной такого явления можно считать то, что богатые пытаются монополизировать свою деятельность и не допускать в свою сферу лишних конкурентов, и за счет этого укрепляют свою позицию. Бедные люди находятся в слабой позиции и вынуждены вступать в экономические отношения любого рода на невыгодных для себя условиях. Это провоцирует дальнейшее погружение в бедность. Если ваш доход не покрывает основные потребности – возможность покупать продукты питания, одежду, мебель, бытовую технику, арендную плату должным образом, вы скорее всего будете брать кредиты и пользоваться кредитными карточками, очевидно, что в таком случае вы заранее подписываетесь на невыгодную для себя сделку: отдавать придется больше, чем брали.

Неравенство – естественное состояние общества. Кто бы что не говорил, мол оно тормозит экономику, угрожает стабильности – ничего из этого не доказано. Единственное что является очевидным, так это то, что неравенство вызывает негодование со стороны низших слоев общества. Избавиться от такого разрыва между богатыми и бедными есть возможность, хоть и не в полной мере, нужно оплачивать труд человека в полной и в справедливой сумме, ввести занятия финансовой грамотности, обеспечивать малоимущих и безработных пособиями, сделать образование и медицину бесплатными, развить промышленность и инструктору, поддерживать малый бизнес.

Таким образом, несложно понять, что социальные проблемы в России острый и актуальный вопрос, но сложность кроется в самих решениях этих проблем. С нашей экономической системой, это весьма непростая задача, которая требует немало времени. Я считаю, что верным способом решения современных социальных проблем России будет анализ проведенных работ других, развитых в этом направлении, стран, с учетом их опыта. Но, в первую очередь мы должны знать, что именно граждане определяют основной менталитет государства, человек должен оставаться человечным, справедливым, быть патриотом, доказывающим цивилизованность своего государства в глазах окружающих своим поведением, и быть достойным гражданином своего государства. И сколько бы люди не создавали комитеты по пресечению коррупции, все равно все зависит от самих людей, как они поставят себя перед другими, как будут достигнуты их цели. И я надеюсь, что в ближайшее время наше государство предпримет шаги на пути избавления от социальных проблем и тревог общества, ставя на первую очередь жизнь своих граждан.

Список литературы

1. *Попов Н.П.* Бедные в богатой стране // Труд и социальные отношения. – 2009. - №4. – С. 41-47.
2. *Шамсудинов И.У.* Проблема коррупции и методы борьбы с ней в современной России: близко ли решение? // Молодой ученый. – 2016. - №15 (119). – С. 370-373.
3. *Ясавеев И.Г.* «Социальная проблема» в социологическом лексиконе // Социальная реальность. – 2006. - №6. – С. 101-117.

ОБУЧЕНИЕ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Хамраева Гулзира Мавлановна

студентка 5 курса гуманитарного института

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск

Долганова Олеся Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории

и практики германских языков

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, посвященные формированию навыков смыслового чтения, нацеленного на понимание читающим смыслового содержания текста.

Ключевые слова: текст, смысловое чтение, коммуникативная компетенция, читательская грамотность.

В настоящее время в России создается новая система образования. Образовательная парадигма изменилась, и внедряется новое образовательное содержание. Задача совершенствования, развития и оптимизации методов преподавания иностранных языков всегда была и остается одной из актуальных проблем российского образования. Все уровни школьного образования и Федеральные образовательные стандарты по всем школьным дисциплинам «придают большое значение формированию культуры информационной работы, тем самым формируя культуру чтения» [2]. В области иностранных языков формирование и развитие способности к чтению является одной из ключевых задач языковой деятельности, поскольку обучение иностранному языку основано на тексте.

Чтение – это самостоятельная языковая деятельность, обеспечивающая общение. Данный вид занимает одну из главных позиций с точки зрения использования, доступности и важности, поскольку развитие навыков говорения и письма основано на навыках чтения. Способность к чтению в современном информационном обществе обладает «метаобъективностью», а смысловое чтение заключается в том, чтобы позволить читателям понять смысловое содержание текста. Для этого необходимо оценить информацию, отреагировать на ее содержание, понять ценностно-смысловой момент и осуществить процесс интерпретации [3].

Чтение на иностранном языке в конечном итоге является средством формирования коммуникативной компетенции, поскольку любой текст представляет собой опору для продуцирования устной и письменной речи и осуществления акта коммуникации. Для того чтобы сделать чтение осмысленным, учащимся необходимо точно и полно понимать содержание текста, формировать собственную систему образов, понимать информацию и осуществлять познавательную деятельность. Существует множество способов организации познавательной деятельности, способствующих развитию навыков смыслового чтения, таких как: методы поиска проблем, обсуждения, дискуссии, моделирование и рисование.

Для смыслового чтения недостаточно просто прочитать текст. Необходимо оценить информацию и отреагировать на содержание. Цель смыслового чтения состоит в том, чтобы как можно точнее и полнее понять содержание текста, уловить все детали и по-настоящему понять извлеченную информацию. Текст внимательно прочитывается, а смысл понимается с помощью текстового анализа. Когда человек действительно читает вдумчиво, тогда его воображение должно быть эффективным, и он может активно взаимодействовать со своим внутренним образом. Человек выстраивает отношения между собой и окружающим миром [1].

Не всегда легко выбрать текст для чтения в классе. Тщательно подобранный текст максимально стимулирует языковую деятельность учащихся, поэтому он должен отвечать определенным требованиям: он должен нести информацию, он должен представлять интерес для учащихся, и он должен быть образцом для развития и совершенствования навыков и умений устной и письменной речи. Поэтому задача выбора текста состоит в дальнейшем совершенствовании навыков чтения и понимания содержания иностранного текста, расширении словарного запаса и развитии навыков ведения беседы.

Текст является основой для развития устной и письменной способности учащихся выражать свои мысли. При обработке текста понимание начинается еще до чтения, разворачивается во время чтения и продолжает обдумывать прочитанное. Из лингвистики понимание текста – это вычитка различных типов текстовой информации:

фактов, подтекста, концепций. Фактическая информация – это описание событий, героев, мест и времени действия.

Чтение на уроках иностранного языка является эффективным способом развития критического мышления, поскольку структура методов критического мышления соответствует традиционному этапу работы с текстом. Поэтому предтекстовая работа на уроках иностранного языка начинается с включения механизма ожидания. Когда учащиеся предсказывают содержание по названию, используют выбранные слова для устранения трудностей, анализируют иллюстрации текста. На этапе непосредственного чтения текста учащиеся рисуют диаграммы, заполняют формы, формулируют вопросы по содержанию и выявляют непонятные слова и выражения.

Обучение смысловому чтению на иностранном языке на начальном этапе помогает раньше ввести младших школьников в новый языковой мир, формируя у детей подготовку к общению на иностранном языке и позитивное отношение к дальнейшему изучению иностранного языка. Чтение играет одну из самых важных ролей в процессе изучения иностранного языка. Умение читать означает, прежде всего, способность угадывать слова, которые они представляют по буквам. Смысловое чтение позволяет младшим школьникам познакомиться с миром своих иностранных сверстников, понять иностранные песни, стихи, сказки и фольклор, а также понять образцы детских романов, доступных детям, изучающим иностранные языки. Процесс обучения смысловому чтению позволяет сформировать некоторые общие языковые понятия, наблюдаемые на родных и иностранных языках, тем самым развивая интеллект, речь и когнитивные способности учащихся.

В заключении необходимо отметить, что задача преподавателей иностранного языка состоит в том, чтобы научить читать текст, и понимать его содержание, а также в той или иной степени проникать в содержащуюся в нем информацию. В идеале чтение на иностранном языке должно быть самостоятельным, не по принуждению, а сопровождаться интересами детей. Обучение чтению должно строиться как когнитивный процесс. Особенность чтения как речевой деятельности заключается в его использовании для решения познавательных задач. Всегда с целью получения информации, это можно описать как познавательную деятельность саму по себе. В связи с этим важным становится чтение содержания текста.

Список литературы

1. Коновалова Е.Ю. Современные подходы по формированию умений чтения, фиксации и воспроизведения учебной информации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2010. - №3. – С. 67-71.
2. Лозицкая А.И. Формирование и развитие стратегий смыслового чтения при просмотром чтении // Актуальные задачи педагогики: материалы VII Международной научной конференции. – Чита: Молодой ученый, 2016. – С. 86-88.
3. Лосева А.А. Социально-коммуникативная компетентность современного педагога / А.А. Лосева, И.А. Ахметшина, С.А. Озерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. - №70-4. – С. 349-352.
4. Нижегородцева Н.В. Психологический анализ смыслового чтения как специфического вида деятельности / Н.В. Нижегородцева, Т.В. Волкова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. - №2. – С.257-262.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА НА ПРОИЗВОДСТВЕ

Харченко Павел Викторович

*магистрант 1 курса института лесных технологий
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М.Ф. Решетнева»
г. Красноярск*

Красноперова Нина Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М.Ф. Решетнева»
г. Красноярск*

Аннотация. Проблема организации наставничества на производстве в современных условиях рынка труда и требований к бизнесу является актуальной, поскольку позволяет молодым (новым) сотрудникам обучаться без отрыва от работы при поддержке своих опытных коллег и придерживаться единых стандартов работы. Такая форма обучения является гибкой, практичной и экономически эффективной, адресной и приближенной к реальным условиям, имеет индивидуальный характер, направлена на развитие прикладных профессиональных компетенций работника, что объясняет эффективность наставничества. Однако при всех преимуществах данного метода, наставничество на производстве сопряжено с рядом проблем, которые будут рассмотрены в данной статье.

Ключевые слова: наставничество, адаптация, профессиональные компетенции, обучение, педагогическое воспитание, методы обучения.

О необходимости возрождения института наставничества говорил Президент России в одном из своих выступлений. Организованная система наставничества в организации – это достаточно эффективный метод адаптации и обучения персонала и при приеме на работу, и при переводе на новую должность, так как ускоряет освоение должностных обязанностей, вхождение в трудовой коллектив, снижает уровень стресса. Наставничество направлено на достижение целей организации, связанных с повышением качества выполнения работ, быстрым освоением новым сотрудником своих профессиональных задач, ограничением текучести кадров, получением удовлетворенности от работы и др.

Актуальность обозначенной проблемы обусловила цель данной работы – изучение организации системы наставничества на крупном производстве, связанном с высоким уровнем опасности и ответственности. Для этого определимся с понятием «наставничество», рассмотрим его виды, определим основные функции наставника, представим результаты проведенного опроса среди наставников производственного предприятия, сформулируем выводы.

Наставничество – это процесс обмена знаниями и опытом между сотрудником, который не обладает необходимыми знаниями и навыками в определенной области, и сотрудником, который имеет соответствующие знания и опыт и готов ими поделиться. Как правило, наставника назначают при приеме на работу нового сотрудника для того, чтобы ускорить его профессиональную адаптацию, помочь быстрее втянуться в работу компании, быстрее обучиться новой работе, успешнее выполнять новые обязанности и быстрее приступить к самостоятельной работе. Наставник лично обучает нового

сотрудника, быстро реагирует на допущенные им ошибки, детально их разбирает и подсказывает, как правильно поступить в той или иной рабочей ситуации [1; 5].

Наставник осуществляет не только непосредственное обучение сотрудника новым обязанностям и новой работе, но и выявляет проблемные места в профессиональной подготовке нового сотрудника, обеспечивает профессиональную и социально-психологическую адаптацию, разрабатывает план развития нового сотрудника и его перемещения по карьерной лестнице, знакомит с правилами делового общения, стандартами и традициями, сложившимися в компании, готовит характеристику (отзыв) по итогам наставничества [6].

Выделяют следующие виды наставничества:

- наставничество-супервизия – наставник делится сведениями о предприятии, перспективах развития в профессии и на предприятии, обучает основным навыкам; отношения строятся на принципе контроля; наставник берет на себя всю ответственность за ученика;

- формальное наставничество – наставническая деятельность заключается в объяснении целей работы и обучении на специально организованных тренингах или площадках, где у обучающихся есть возможность на наглядном примере увидеть, как выстроен и работает тот или иной процесс на предприятии;

- ситуационное наставничество – это предоставление необходимой помощи в сложных производственных или управленческих ситуациях;

- менторинг – метод передачи знаний и управленческого (лидерского) опыта; менторская деятельность подразумевает помощь в карьерном, социальном и ценностном развитии обучающегося, которую он получает исходя из зрелости и опыта своего ментора (наставника) [5].

Наставником может быть опытный сотрудник, владеющий профессиональными навыками, имеющий нужный опыт и большой стаж работы в организации, системное представление о работе организации в целом и отдельного подразделения. Наставничество может быть как основной деятельностью опытного сотрудника на определенное время, так и дополнительной обязанностью. Для того, чтобы суметь правильно и доходчиво донести до обучаемого нужную информацию, наставнику необходимо иметь определенные навыки педагога [6].

Однако зачастую наставниками становятся рабочие люди, не имеющие педагогических знаний и навыков обучения и воспитания. Поэтому человеческий фактор становится основным из проблем профессиональной адаптации и обучения. Рабочие имеют высокий уровень мастерства в своём деле, но научить тому же других им достаточно сложно: кого-то раздражают ошибки в работе ученика, кто-то боится ответственности за эти ошибки, поэтому старается огорчить ученика от наиболее сложной работы, тем самым ограничивая его обучение.

Кроме того, между наставниками и учениками порой возникают недопонимания и межличностные конфликты, основными причинами которых являются:

- различие поколений, приводящее к непониманию и неприятию мышления друг друга; отсюда возникает личная неприязнь, ведущая к ухудшению взаимодействия;

- наставник и ученик не сходятся характерами: слишком вспыльчивый человек может наговорить лишнего, ранимый человек не сможет воспринимать критику;

- ученик плохо усваивает полученную информацию, а наставник не может объяснить некоторые принципы работы.

Исследование проводилось на предприятии Открытого акционерного общества «Красноярский завод цветных металлов имени В.Н. Гулидова» («Красцветмет»), на котором производят драгоценные металлы в виде слитков, гранул, порошков и химических соединений, проектируют и производят изделия из драгоценных металлов и

их сплавов, а также технические изделия, реализуют ювелирные изделия из драгоценных металлов. Компания уделяет особое внимание обучению рабочих, специалистов и руководителей по вопросам управления качеством, охраны окружающей среды, охраны труда и промышленной безопасности. В Красцветмете внедряются методы бережливого производства, осуществляется мониторинг технологических процессов. Наставничество на данном предприятии необходимо в связи с высоким уровнем опасности производства и ответственности. Ошибки в работе могут негативно сказаться на здоровье работника или привести к браку продукции [4].

Вместе с тем, на предприятии наставничество для новых сотрудников практикуется с целью развития способности самостоятельно и качественно выполнять возложенные на них задачи. Наставником для ученика становится опытный работник, который объясняет принципы работы и несёт за него ответственность. Наставничество продолжается шесть месяцев, по истечении которых стажер сдаёт экзамен для предоставления ему допуска к самостоятельной работе. Однако в организации наставничества выявляются проблемы, ключевые моменты которых необходимо рассмотреть.

С этой целью был составлен небольшой опросник для наставников, работающих на одном из участков данного предприятия. Представим результаты опроса и приведем некоторые примеры их ответов.

На вопрос «Какие плюсы Вы видите в практике наставничества на нашем предприятии?» наставники ответили, что это возможность обучить человека, пообщаться с новым членом коллектива, дополнительно заработать:

– «Плюсы, несомненно, есть, в первую очередь, это возможность обучить человека, который до этого ни разу не сталкивался с подобной работой. Я сам сталкивался с ситуациями, когда на новом рабочем месте новичку дают много работы, принцип которой может быть непонятен. В нашем случае, мы постепенно обучаем ученика выполнять все технологические процессы».

– «Возможность общаться с новым человеком и обучать его привносит разнообразие в рутинную работу. На производстве часто приходится выполнять однообразную работу, в которой к тому же знаешь все тонкости, поэтому разнообразие общения с людьми хорошо влияет на рабочий процесс, не стоит недооценивать эмоциональный фактор в работе».

Так же абсолютно все наставники отметили возможность дополнительного заработка. За учеников им доплачивают, что и служит основной мотивацией.

Второй вопрос связан с выяснением недостатков наставничества: «Какие минусы Вы видите в практике наставничества на нашем предприятии?». Респонденты отмечали недобровольность, высокую ответственность и напряженность данного занятия:

– «Быть наставником – не добровольное занятие. Нас обязывают, и я, если честно, не хотел этим заниматься. Мотивации помимо доплаты для меня нет».

– «Ответственность за ученика вводит в напряжение. Если случится производственная травма или брак, спрашивать будут с наставника. А мы не можем всё рабочее время наблюдать за учеником. Но стоит отметить, что исправление ошибок так же является процессом наставничества».

Некоторые наставники настолько боятся ошибок учеников, что ограничивают их в работе. Если у ученика такого наставника нет желания обучаться самому, работник из него выйдет не лучший.

Нас также интересовал вопрос «Какие конфликты происходили с учениками?». Наставники поделились своими историями:

– «Однажды ученик сказал, что я его нагружаю больше, чем другие наставники своих учеников. Это было действительно так, но я считаю, что повышенная нагрузка

содействует обучению. Вышла перепалка, в результате которой ученик отказался выполнять назначенную мной работу и продолжил работать самостоятельно. Я доложил об этом мастеру и ученику был сделан выговор и взыскание. Сейчас понимаю, что это были неправильные действия с моей стороны».

– «Мы с одним учеником не сходились характерами. Он очень молчалив и безразличен ко всему, поэтому коммуникация с ним была затруднительна. На этой работе он только затем, чтобы заработать деньги. В итоге, возникла личная неприязнь, и учить его приходилось через усилие. Ученик, который у меня сейчас, мне очень нравится, он общительный и недопонимания не возникает». Стоит отметить, что конфликты как раз чаще всего возникают из-за различия в возрасте. Молчаливый ученик молод и, возможно, имеет трудности с установлением контактов, а тот, кто пришёл после него уже взрослый, имеет жену и детей, у него много общего с наставником в мировоззренческом плане.

– «Молодые не любят соблюдать регламент рабочего времени, ходят на обед и перекуры не по расписанию, что меня раздражает. Из-за этого иногда возникают трения».

Наставники поделились и своими трудностями: плохая обучаемость учеников, незнание педагогических методов обучения и воспитания, отрицательное влияние на собственную работу. Приведем примеры ответа на вопрос «С какими трудностями Вы сталкивались во время наставничества?»:

– «Один ученик был ужасно непонятливый, с плохой обучаемостью. Он постоянно делал ошибки, ему было тяжело объяснить процесс. Все его ошибки откликались на мне, и я часто на него кричал. Не знаю, как такого человека обучать, возможно, к нему и есть какой-то подход, но точно не такой, который я знаю».

– «За всем уследить нельзя. Иногда ученик создаёт брак, который уходит дальше. Разбираться приходится мне, а у меня есть ещё и мои задачи. Поэтому можно сказать, что обучение ученика замедляет мою собственную работу».

Проведенный экспресс-опрос позволил подтвердить, что основной проблемой наставничества все-таки является человеческий фактор: незнание педагогических методов обучения; несовместимость характеров наставника и ученика; боязнь наставников ошибиться в работе, страх высокой ответственности, наказания и увольнения; внушение своих страхов ученику, что отрицательно влияет на его обучаемость. Встречаются наставники с плохой репутацией, которые имеют скверный характер, не желают понимать молодых, плохо шутят. В итоге, несмотря на его мастерство в работе, ученикам он не нравится, и дел с ним иметь не хотят.

Однако, несмотря на все недостатки, люди обучаются, и работа на предприятии продолжается. Ученик взаимодействует не только со своим наставником, но и со всеми рабочими на участке. Люди, которые работают не так давно, с большой охотой помогают новеньким и вводят их в курс дела. Молодым общаться с молодыми гораздо проще, нежели с возрастными работниками. У каждого ученика свой уровень профессиональной подготовки, набор компетенций, психология, характер, и найти подход к нему – обязанность каждого наставника.

Из плюсов наставничества так же стоит отметить то, что не только наставники обучают учеников, но и сами наставники могут чему-то научиться у них. Свежий взгляд ученика, ещё не замутнённый постоянной работой, помогает выявить недостатки в рабочих процессах, обнаружить способы их устранения, экспериментировать в работе с целью улучшения рабочего процесса и облегчения своей работы.

Исходя из личного опыта, могу сказать, что многому научился у своего наставника. Он объяснил основы, но остальные навыки в большей степени развивались от взаимодействия с другими работниками. Один из них ровесник, который недавно сдал

экзамен на самостоятельную работу и затем с охотой объяснял все тонкости. Так зарождается сотрудничество, в процессе которого совместно можно придумывать, как улучшать и упрощать рабочий процесс.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что практика наставничества приносит хорошие плоды и позволяет создать хороших специалистов из людей, раньше совсем не касавшихся отрасли предприятия. Однако слаженное взаимодействие наставника и ученика происходит только тогда, когда наставник владеет методами обучения, такими как мини-лекция (устное изложение правил, инструкций и других материалов компании); демонстрация выполнения той или иной операции; ролевая игра, в которой проигрывается сложная рабочая ситуация; анализ реальной практики компании; моделирование ситуации, в которой сотруднику требуется впервые принять самостоятельное решение или совершить важное действие; опрос, позволяющий определить, какие темы были лучше или хуже усвоены новым сотрудником, а также определить «болевы точки»; наблюдение за действиями нового сотрудника; мотивация нового сотрудника (определить, что его мотивирует) и разработка плана его профессионального развития.

Отсюда можно предположить, что для будущих наставников было бы полезно организовывать небольшие курсы, обогащающие их педагогическими знаниями и образовательными компетенциями. Построение системы наставничества в организации, на предприятии без обучения наставника особенностям передачи знаний не приведет к планируемому результату. Наставнику важно уметь не только показывать и рассказывать, как выполнять ту или иную операцию, но и уметь ставить задачи, контролировать их, а также поддерживать обратную связь. Это позволит наставникам научиться находить подход к своим ученикам. Тогда будут появляться лучшие специалисты. Так же было бы не лишним повысить мотивацию рабочих к наставничеству. Это может положительно повлиять на процесс, так как дополнительные обязанности плохо влияют на работника, если у него нет желания брать их на себя.

Список литературы

1. *Ахметшина И.А.* Корпоративное обучение как фактор становления профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - №64-1. – С. 37-40.
2. *Мухина Т.Г.* Теоретические аспекты психолого-педагогического обеспечения наставничества в уголовно-исполнительной системе / Т.Г. Мухина, Т.В. Филиппова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. - №1.
3. Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / Под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – М.: Рыбаков Фонд, 2016. – 153 с.
4. Красцветмет: официальный сайт [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://www.krastsvetmet.ru/> (дата обращения: 30.04.2022).
5. Стандарт наставничества [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://cmrp.ru/uploads/nastav_paper.pdf (дата обращения: 30.04.2022).
6. Электронный журнал «Главная книга» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://glavkniga.ru/situations/s511699> (дата обращения: 30.04.2022).

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ ГРУППЫ РИСКА

Хомик Виктория Владиславовна

студентка 3 курса

ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет

имени М.В. Ломоносова»

г. Архангельск

Малышев Роман Александрович

старший преподаватель кафедры физической культуры

ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет

имени М.В. Ломоносова»

г. Архангельск

Аннотация. В статье поднимается вопрос об особенностях межличностных взаимоотношений у младших школьников из семей группы риска; говорится о важности коммуникации с другими людьми, о пользе общения для формирования личности ребенка; описываются особенности младшего школьного возраста и сравнивается как они деформируются при принадлежности к неблагоприятному типу семей.

Ключевые слова: семья группы риска, социализация, социально-педагогическая запущенность, адаптация, отклонения от нормы, личность.

Считается, что человек – это биосоциальное существо. Как и у животных у нас есть инстинкты и биологические потребности, например, в пище, сне и др. Мы являемся частью живой природы, но также мы неразрывно связаны с обществом. В отличие от животных сразу же после рождения человек попадает в социум, где ему предстоит научиться «выживать». Люди в этом мире постоянно взаимодействуют друг с другом при помощи различных средств коммуникации поскольку, лишь вступая в общественные отношения человек становится человеком. Всю свою жизнь каждый из нас проводит в окружении людей, поэтому приобретение социальных черт и признаков – неотъемлемая часть развития человека как личности. Тут же начинается процесс социализации – это исторически обусловленный процесс, который осуществляется в деятельности и коммуникации, а также это показатель усвоения и применения индивидом полученного социального опыта [1]. Одним из основных инструментов социализации выступает общение, оно же становится важной человеческой потребностью, нуждающейся в удовлетворении.

В исследованиях известных психологов, таких как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, о психическом развитии ребенка говорится, что оно напрямую зависит от эмоционального контакта с близкими взрослыми, а также – сверстниками, поскольку в процессе общения происходит формирование большинства психических процессов: мышления, речи, воображения и др. Также во время взаимодействия с другими людьми ребенок приобретает уникальные качества своего характера. Именно поэтому так важно учить детей общаться.

В первые годы жизни главным агентом социализации ребенка выступает его ближайшее окружение – семья. Затем происходит переход на следующую ступень развития – ребенок начинает ходить в детский сад, а после – в школу, и влияние семьи немного ослабевает, так как появляются учитель и сверстники, продолжающие формировать личность ребенка.

На момент начала своей школьной жизни ребенок уже имеет определенный набор качеств, благодаря которым и будет определяться его дальнейшее положение в социуме. А главную роль в формировании личности ребенка на данном этапе развития, разумеется, сыграло его ближайшее окружение – семья. Предположим, что она не уделяла достаточно времени и внимания своему ребенку; не обучала правилам и нормам коммуникации. Тогда потребность в общении практически не реализуется, и, как следствие, появляются трудности в получении знаний и обмене информацией. Ребенок становится социально-педагогически запущенным. Особенно часто данное явление наблюдается у детей из семей группы риска, которые во взаимоотношениях с людьми зачастую ведут себя как-то иначе.

Следовательно, в данной статье нами будет рассмотрена такая проблема, как изучение особенностей межличностных отношений у младших школьников из семей группы риска.

В младшем школьном возрасте у детей происходит активное становление личности. Как было сказано ранее, этот процесс во многом зависит от построения взаимоотношений с окружающими людьми, поэтому остановимся на особенностях межличностных отношений младших школьников. Межличностные отношения – это такие личные связи между людьми, которые находят свое отражение в процессе оказания людей друг на друга двустороннего влияния во время какого-либо взаимодействия. То, какими будут эти взаимоотношения во многом зависит от индивидуально-типологических характеристик сторон, их особенностей, мотивации [2].

К. Маркс говорил: «Человек – есть совокупность отношений». И именно к этому возрасту (6-7 лет), возрасту поступления в школу, у ребенка начинает активно созревать осознанная потребность в общении [3, с. 118].

В школе ребенок ежедневно проводит по 4-6 часов, где он изначально оказывается в совершенно новом и неизвестном коллективе, с которым ему предстоит пройти долгий путь. Адаптация и успешное обучение – новые задачи, которые стоят перед ребенком. От того, насколько младший школьник научился взаимодействовать в обществе и общаться зависит его отношение к окружающим и в первую очередь к себе. Трудности, которые возникают в процессе коммуникации, могут в будущем перерасти в серьезные отклонения в развитии и в задержку социальной адаптации [4]. По словам Н.Е. Щурковой: «судьбу человека определяет личностное проживание детской жизни, но никак не накопленные знания, являющееся только средством жизни» [10, с. 4].

Одной из важных особенностей также является то, что построение позитивных личных отношений со сверстниками – залог полноценного и счастливого детства. Именно эти отношения позволяют насладиться и прочувствовать школьную жизнь во всех ее проявлениях [6]. Благодаря этому ребенок развивается как физически, так и духовно.

Также в ходе ряда психологических исследований была установлена связь между трудностями в отношениях со сверстниками и успеваемостью в школе. Ведь от атмосферы в классе, от принятия ребенка другими членами коллектива зависит весь процесс обучения. Таким образом, можно сделать вывод, что те самые позитивные отношения со сверстниками зачастую выступают в роли мотивации обучения и воспитания [3].

Еще одна особенность – само построение взаимоотношений и важность учителя в этом процессе. Ведь «общение такая же трудная активность, как и любой другой вид деятельности» [5, с. 6]. Но, к большому сожалению, зачастую этому не придается должного значения и процесс пускается на самотек, пока не дойдет до серьезного конфликта. Именно поэтому важно, чтоб учителя и родители осознавали

ответственность и значение своей роли в межличностных отношениях младших школьников.

Рассмотрим роль педагога подробнее. Как мы говорили ранее, учитель для ребенка является авторитетом и образцом для подражания. Дети перенимают многие привычки учителя, например, стиль и тон общения, поэтому ему нужно контролировать свое поведение, понимать, что все его действия могут иметь последствия, а также обладать достаточной компетентностью в сфере взаимоотношений между младшими школьниками.

Совместная работа на уроках и во внеурочной деятельности, благоприятная и доверительная атмосфера в классе, доброта и отзывчивость ко всем ученикам без исключения, организация диагностик на выявление трудностей и проблем учеников во взаимоотношениях друг с другом – все эти особенности построения позитивных взаимоотношений в коллективе среди младших школьников подробно описаны в работе Н.А. Шкуричевой [9].

Среди особенностей взаимоотношений младших школьников выделяют: зависимость отношения к себе и к окружающим от умения общаться; взаимосвязь между взаимоотношениями со сверстниками и успеваемостью в школе; большая роль учителя в формировании межличностных взаимоотношений (копирование элементов стиля общения учителя).

Рассмотрим, как происходит формирование межличностных отношений у детей из семей группы риска. Дадим определение понятию «семья группы риска». Семья группы риска отличается от других семей наличием определенных отклонений от норм, которые, в свою очередь, характеризуют ее как неблагополучную, малообеспеченную. Перечисленные факторы снимают адаптивную способность таких семей [8].

В данном определении представлен небольшой перечень семей, которых можно отнести к группе риска. Дополним его. К семьям группы риска также относят: семьи, относящиеся к многодетным и неполным; разведенные семьи; семьи, в которых есть дети с психофизическими особенностями развития; смешанные и приемные семьи; семьи с неблагоприятными жилищными условиями; семьи члены которых являются наркоманами, алкоголиками или лицами, отбывающими (отбывавшими) срок в местах лишения свободы; семьи, членам которых присвоены отклонения в психическом и/или физическом развитии.

Люди, работающие с детьми, довольно часто сталкиваются с ситуациями, в которых у учеников наблюдаются отклонения в психическом развитии. Как правило эти отклонения обусловлены следующими факторами: минимальные поражения нервной системы и ошибки в воспитании. Справиться с подобными проблемами сможет помочь своевременное обращение к специалисту, но бывают случаи, когда этого не происходит, а дети продолжают расти и учиться без должной корректировки их особенностей.

В дальнейшем педагогическая запущенность может проявляться в виде агрессивности, негативизма в поведении, проблемами в коммуникации и др. что в последствии приводит к социальной и психологической дезадаптации.

Социально-педагогическая запущенность – это такое состояние личности ребенка, проявляющееся в том, что у него не сформированы свойства субъективной деятельности, общения и самосознания. Все это также явно проявляется в нарушенном образе «Я» [11]. У такого ребенка попросту не развиваются или развиваются очень медленно субъектные свойства его личности.

Существуют различные проявления педагогической запущенности у детей младшего школьного возраста. Среди них выделяют труднообучаемость, плохо сформированные социально-коммуникативные качества, трудновоспитуемость и

неразвитая способность к рефлексии, несформированность учебно-познавательной мотивации и трудности в овладении ребенком социальными ролями.

Ребенок, воспитывающийся в семье с отсутствием нормальных взаимоотношений между ее членами, вероятнее всего не сможет выстроить хорошую коммуникацию со сверстниками. Общение таких детей зачастую имеет поверхностный, формальный характер и отличается эмоциональной бедностью. Дети испытывают трудности в раскрытии себя перед другими [8].

Е.А. Милашенкова в своей статье на тему «Характерные черты семей и детей группы риска» пишет, что такие дети «плохо адаптируются к школьной жизни, конфликтуют с окружающими» [4, с. 64].

Условно принято выделять четыре стадии педагогической запущенности. Первая формируется в раннем детстве, примерно в возрасте трех лет и возникает из-за неправильного воспитания в семье (недостаток общения с родителями; нехватка заботы и внимания или, наоборот, чрезмерная опека; отсутствие ситуаций, которые воспитывали бы чувство сострадания; переизбыток конфликтов и др.).

Вторая, как раз касающаяся младшего школьного возраста, возникает из-за психологической и педагогической неготовности к школьному обучению. Она характеризуется проявлением начальных форм негативного отношения к нормам и правилам жизни в детском коллективе, о чем мы вскользь упоминали выше. Одной из основных причин такого поведения считают отсутствие успеха в деятельности, в первую очередь в учебной. Трудности и неудачи, которые испытывает ребенок на фоне успешного положения одноклассников, оказывают отрицательное воздействие на эмоциональное самочувствие и положение в классе. Поэтому таким ученикам не остается ничего кроме как привлекать к себе внимание негативными способами: плохое поведение, неудовлетворительные оценки, нарушение правил поведения, невыполнение домашнего задания. Для коррекции такого поведения необходима психологическая поддержка со стороны взрослых, товарищеские и гуманные отношения в классе.

Третья и четвертая стадии относятся к подростковому возрасту и характеризуются усилением отрицательного отношения к общепринятым нормам и правилам поведения в коллективе, что позже может перерасти в антиобщественную направленность в поведении и даже в преступления и правонарушения [8].

Точки зрения перечисленных авторов, изучающих данную проблему, отражены в таблице 1.

Таблица 1

**Особенности развитие межличностных отношений
у детей из семей группы риска**

Автор	Точка зрения
О.В. Пыжова	Педагогическая запущенность выражается в несформированность свойств субъективной деятельности, общения и самосознания, в нарушенном образе «Я». Медленное развитие субъектных свойств личности. Проявление негативного отношения к нормам и правилам жизни в детском коллективе
О.М. Илгамова	Поверхностный, формальный характер общения, эмоциональная бедность коммуникации. Трудности в раскрытии себя перед другими
Е.А. Милашенкова	Затрудненная адаптация к школьной жизни, конфликты с окружающими

Важно выделить, что в своей научной статье Е.А. Малашенкова также пишет, что нельзя однозначно утверждать, что в семье группы риска ребенок вырастет с отклонениями от норм. Известно много случаев, когда в семьях, отнесенных к группе риска, вырастали вполне полноценные граждане. «Риск существует, – пишет автор, – но он может оправдаться, реализоваться, а может и не оправдаться» [4, с. 67].

Таким образом, перечисленные авторы, исследуя проблему развития взаимоотношений детей из семей группы риска, считают, что принадлежность к семье данного вида негативно сказывается на социализации ребенка.

Список литературы

1. *Вайнер Э.Н.* Адаптивная физическая культура: учебное пособие / Э.Н. Вайнер, С.А. Кастюнин. – М.: Флинта, 2003. – 144 с.
2. *Кашапов М.М.* Основы конфликтологии. – Ярославль: Ярославский гос. ун-т, 2006. – 115 с.
3. *Колесова С.В.* Повседневные приемы позитивного воспитания личности // Альманах современной науки и образования. – 2014. - №12 (90). – С. 55-58.
4. *Малашенкова Е.А.* Характерные черты семей и детей группы риска // Архивариус. – 2016. - №5 (9).
5. *Мокина Я.А.* Особенности межличностных отношений младших школьников // Вестник Науки и Творчества. – 2016. - №6 (6). – С. 118-122.
6. *Нагорнова А.Ю.* Особенности межличностных отношений в коллективе младших школьников // Воспитание школьников. – 2015. - №8. – С. 38-42.
7. *Панова Л.Е.* Содержание социально-педагогической профилактики межличностных конфликтов младших школьников / Л.Е. Панова, И.А. Ахметшина // Психология и педагогика XX века: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей Всероссийской студенческой научно-практической конференции; отв. редакторы И.А. Ахметшина, О.А. Галстян. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2019. – С. 344-347.
8. *Пыжова О.В.* Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. - №28.
9. *Шкуричева Н.А.* Учите ребенка общаться // Директор школы. – 2012. - №2. – С. 85-92.
10. *Щуркова Н.Е.* Искусство общения как проблема нового воспитания // Воспитание школьников. – 2013. - №9. – С. 3-12.
11. Психолого-педагогические технологии работы с детьми и семьями «группы риска»: учебно-методическое пособие. / Под общ. ред. О.М. Илгамовой. – Ставрополь: ГБУСО «Психологический Центр», 2017. – 268 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ-ИНОФОНОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА (ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПРОЕКТ «ВМЕСТЕ»)

Хорошилова Лилия Маратовна
магистрант Института образования
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
г. Кемерово

Хомяк Светлана Александровна
магистрант Института образования
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
г. Кемерово

Шмырева Наталья Александровна
кандидат педагогических наук,
доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
г. Кемерово

Аннотация. Статья посвящена вопросу профессиональной ориентации подростков-инофонов средствами технического творчества. В статье описывается опыт разработки проекта на базе детского технопарка «Кванториум42».

Ключевые слова: проектная деятельность, инофоны, профессиональная ориентация, техническое творчество.

Проблема профессиональной ориентации подростков является одной из проблем для обучающихся, их родителей и педагогов. В процессе изучения данной проблемы, мы выявили, что подростки не могут с уверенностью сказать, какую профессию они хотят получить в будущем. При этом, каждый подросток отмечает 2 главных условия: высокая оплата и высокий рейтинг профессии.

В связи с тем, что в Кузбасс приезжает все больше граждан из других стран (бывших союзных республик), то эта проблема стала еще актуальнее для всех участников образовательного процесса.

Актуальность проекта продиктована изменениями, происходящими в миграционных процессах на территории Кемеровской области, что привело к появлению в образовательных организациях детей мигрантов. Дети, резко изменившие среду проживания, языковую среду, испытывают трудности в обучении, в общении со сверстниками и педагогами, сложности в социальной и психологической адаптации к новой культуре, новым привычкам, традициям и обычаям, новым ценностным ориентирам, новым отношениям в коллективе.

Проект был разработан совместно с педагогами Детский технопарк «Кванториум42», который является высокотехнологичной площадкой, призванной популяризировать детское техническое творчество и инженерные профессии. Координатор реализации проекта создания и развития ДТ «Кванториум 42» – Министерство образования Кузбасса. На базе технопарка разрабатывается 7 направлений (квантумов). Наш проект был разработан по направлению «Промробоквантум».

Разработчиками проекта являются магистранты ИО. В состав команды по апробации проекта вошли педагог дополнительного образования по направлению «Робототехника», педагог-психолог ДТ. Идея формирования изобретательских навыков у подростков-инофонов является предпосылкой к профессиональной ориентации обучающихся.

Проект разработан для подростков-инофонов, обучающихся в школах Кемерово. Термин «инофон» появился в сравнительно недавно и в научной литературе есть разные трактовки. В суммарном плане «инофоны» это люди, мигрировавшие из стран ближнего зарубежья, говорящие на другом языке и владеющие русским языком на бытовом уровне.

Определив для себя понятие слова «инофон», мы приступили к следующему этапу: взаимодействие с образовательными организациями по работе с семьями подростков-инофонов. Мы обратились в 3 школы заводского района и выявили количество обучающихся-инофонов в этих образовательных учреждениях.

Таблица 1

Количество подростков-инофонов в школах района

Школа	2019 г.	2020 г.	2021 г.
№ 95	19	31	57
№ 97	28	44	69
№ 37	22	36	62

Название проекта является аббревиатурой, расшифровку которой выражается следующим образом: «Взаимодействие мышления и естественной социализации технически едино».

Взаимодействие – участие в общей работе, деятельности, сотрудничестве, совместное осуществление операций, сделок.

Мышление и Способность мыслить и рассуждать, делать умозаключения и давать оценки.

Естественной – Обыкновенный, нормальный; обусловленный общим, привычным ходом вещей.

Социализации – процесс получения человеческим индивидом навыков, необходимых для полноценной жизни в обществе.

Технически – формирование изобретательских навыков подростков-инофонов на занятиях робототехникой.

Едино – объединение людей, имеющих общую цель.

Сформулировав цель проекта, мы определили задачи для решения проблемы. Также острая проблема заключается в том, что дети мигрантов подросткового возраста плохо говорят по-русски или не говорят совсем, что снижает их уровень коммуникативных отношений.

Эффективное решение задач обучения детей-мигрантов должна быть реализована через взаимодействие семьи, ОО, психологов и педагогов, общественных и профессиональных организаций. Мы разработали содержание программы проекта таким образом, чтобы привлечь не только подростков, но и вызвать интерес к изобретательским технологиям у родителей. Для этого были разработаны мероприятия, ориентированные как на отдельные группы участников, так и на совместную работу подростков и семьи. Так же были приняты различные форматы взаимодействия онлайн и офлайн-формах. Проведя родительские собрания, пообщавшись с родителями и подростками в различных форматах, обсудив вопросы и проблемы дополнительного образования подростков, мы составили программу проекта представленную тремя модулями.

Программа содержит три модуля:

I модуль: «Время действовать».

II модуль: «Soft Skills».

III модуль: «Покажи и я запомню».

Модуль «Время действовать». Психологи и педагоги утверждают, что техническое творчество может проявляться независимо от возраста человека во всех отраслях его деятельности. Все без исключения люди в определенной степени обладают творческим потенциалом, поэтому мы можем подчеркивать необходимость привлечения всех обучающихся к творческой деятельности.

Творческая деятельность базируется на материальной, чувственно-предметной деятельности, направленной на преобразование и создание человеком природной среды с целью удовлетворения своих потребностей. Техническое творчество появилось на основе сочетания умственного и физического труда. Продуктом технической творческой деятельности может быть новый оригинальный способ решения технической задачи, предложения на совершенствование технологического процесса, конструирования существующих технических устройств или их моделей.

Задачей модуля является создать условия для развития творческого потенциала в рамках технической деятельности подростков-инофонов; конструировать различные виды роботов, настраивать и устанавливать беспроводную связь между мобильным роботом и компьютером. Используя промышленные средства программирования, осваивать передовые технологии в области робототехники.

Узнают возможности и ограничения технических устройств, предназначенных для автоматизированного поиска и обработки информации. Получат практические навыки управления и программирования роботом-луноходом.

Модуль «Soft Skills». Soft skills – надпрофессиональные навыки, которые помогают решать жизненные задачи и работать с другими людьми.

Независимо от специальности в жизни могут понадобиться хотя бы несколько «гибких навыков». Чтобы добиться успеха на работе, нужно уметь хорошо ладить с коллегами, клиентами, менеджерами и начальниками. Soft skills нельзя научиться на тренинге или курсе, они закладываются в детстве и развиваются в течение всей жизни. Поэтому современные работодатели особенно ценят людей, у которых они хорошо развиты. Soft skills полезны в любых сферах, формируются в детстве и связаны с эмоциональным интеллектом. В модуле «Soft Skill» предусмотрены такие виды занятий, которые позволят формировать 4К компетенции: креативное мышление, командная работа, коммуникация, критическое мышление.

Модуль: «Покажи и я запомню». Модуль включает в себя экскурсии для ознакомления с деятельностью организаций – партнеров проекта: КемГУ, КемГМУ, КузГТУ, Детские центры технического творчества города Кемерово, Краеведческий музей.

Экскурсия на какое-либо предприятие, проводимая в органичной связи с содержанием учебных предметов, помогает обучающимся:

- уяснить, что естественные науки являются фундаментом современной техники, показывает неразрывную связь теории и практики в производственной деятельности людей;

- ознакомить учащихся с основными условиями и структурными элементами конкретной профессиональной деятельности%

- помочь приобрести умения самостоятельно анализировать профессии и соотносить свои личные качества с требованиями, предъявляемыми той или иной профессией к личности.

Такие экскурсии позволяют нам увидеть заинтересованность детей той или иной профессией, востребованной на территории г. Кемерово; развивают у подростков коммуникационные компетенции; формируют знания об истории и современных направлениях работы организаций партнеров и их дальнейшем развитии; расширять технические знания обучающихся.

Проведя все мероприятия, мы планируем привести всех участников проекта к следующим результатам.

А) подростки:

- овладевают технологиями по робототехнике: конструирование, программирование, телеуправление;

- умеют презентовать свои идеи и проекты;
- проявляют творческий интерес к технологиям и технике

Б) родители:

- начинают проявлять интерес к профессиональной ориентации своего ребенка через совместную деятельность;
- в большей или меньшей степени овладевают информацией об образовательных организациях способствующих реализации их способностей, полученных в процессе обучения на Родине и в регионе проживания;
- активно принимают участие в мероприятиях проекта.

В) партнеры проекта:

- совершенствуют опыт работы с мигрантами;
- привлекают потенциальных участников образовательного процесса для поступления в свои организации.

Г) педагоги:

- развивают дополнительную развивающую предметно-пространственную среду для адаптации подростков-инофонов с учетом проводимой работы;
- составляют программы дополнительного образования с учетом новой социальной группы «инофоны»;
- совершенствуют навыки работы с подростками-инофонами и их семьями.

В процессе проведения мероприятий проекта педагоги и обучающиеся презентовали продукты проекта в конкурсах и конференциях Всероссийского уровня:

- участие авторов-составителей проекта и подростков-инофонов в конкурсе социальных проектов в рамках II Всероссийской конференции «Образование 2021»;
- презентация разработанного робота-лунохода;
- выступление авторов проекта с презентацией проекта в рамках XVII Международной научной конференции студентов и молодых ученых «Образование, наука, инновации: вклад молодых исследователей».
- организация выступлений подростков-инофонов на практической конференции студентов и школьников «Ярмарка технологий».

Отличие данного проекта заключается в комплексном и дифференцированном подходе к поставленной проблеме, что позволяет не только адаптировать детей мигрантов к социуму в поликультурной среде, но и развивать склонности, способности и интересы. Проект предполагает обязательное сохранение их этнической идентичности. Поэтому подбор материала для занятий осуществляется с учётом языковых и национальных особенностей детей, обучающихся в группе; их знаний о техническом прогрессе в мире, на их Родине, в местности проживания.

Проект профессиональной ориентации детей-инофонов средствами технического творчества помогает эффективно решать задачи по адаптации детей мигрантов в социальную, технологическую и культурную среду Кемерово. Механизм адаптации средствами технического творчества воздействует не только на детей из семей мигрантов, но и на их родителей. Проект может быть реализован в образовательных учреждениях любого типа.

Таким образом, в процессе реализации проект «Вместе» решает несколько задач: обеспечение благополучных условий деятельности новой социальной группы подростки-инофоны в системе дополнительного образования; включение в программу промробоквантума обеспечивает формирование и развитие изобретательских навыков подростков-инофонов; перспектива профессионального образования подростков-инофонов.

Список литературы

1. *Азимов Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР. – 2009.
2. *Антонова Н.* Из инофона в билингвы // Информационно-аналитический интернет портал Новости Югры / [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://ugra-news.ru/article/iz_inofona_v_bilingvy (дата обращения 04.05.2022).
3. *Александрова Е.В.* Проект по обучению детей мигрантов в дошкольных учреждениях [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/obuchenie-gramote/2015/08/25/proekt-po-obucheniyu-detey-migrantov-v-doshkolnyh> (дата обращения 04.05.2022).
4. *Сосновских Е.С.* Инофоны и билингвы [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://infourok.ru/soobschenie-inofoni-i-bilingvi-3872161.html> (дата обращения 04.05.2022).

ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ БОРЦОВ ВОЛЬНОГО СТИЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чернов Владислав Евгеньевич

*студент 3 курса института физической культуры и спорта
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Панкратович Татьяна Михайловна

*кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории
и методики спортивных дисциплин, АФК и медико-биологических
основ физического воспитания
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Аннотация. *Вольная борьба предъявляет высокие требования к уровню развития всех двигательных способностей. Это обозначает вектор физической подготовки борцов, направленный на достижение максимального развития силовых, скоростных, координационных способностей, выносливости, гибкости и подвижности в суставах. Однако, борцу не обязательно владеть силой тяжелоатлета или выносливостью бегуна. В физической подготовке борца вольного стиля необходимо иметь наилучшее сочетание таких двигательных способностей, которые содействуют совершенствованию технико-тактического мастерства в выбранном виде борьбы.*

Ключевые слова: *вольная борьба, физическая подготовка, физическая подготовленность, выносливость, скорость, ловкость, гибкость, двигательные действия.*

Вольная борьба как вид единоборств – это сложный вид спортивной деятельности с точки зрения координации, ограниченный существующими международными правилами соревнований. Стремительный рост мирового уровня спортивного мастерства в борьбе, его растущая динамичность требуют особого внимания к совершенствованию всех аспектов подготовки, от которых зависят спортивные

достижения. К таким факторам, несомненно, относится физическая подготовка борцов [10].

Современный спорт требует от спортсмена высочайшего уровня практической подготовки, способности выдерживать высокие тренировки и соревновательные нагрузки и быстро восстанавливаться. Для этого важно иметь специальную основу, соответствующую выбранным спортивным требованиям и обеспечивающую эффективный и полноценный тренировочный процесс.

Физическая подготовка борца – процесс и результат его физической активности, который обеспечивает развитие двигательных способностей, повышение работоспособности спортсмена. Физическая подготовка – это совокупность двигательных способностей, таких как координационные, скоростные, силовые, выносливость, гибкость.

Если физическая подготовка – это процесс, то, физическая подготовленность является результатом физической подготовки и может быть выражена конкретными формами (в метрах, секундах, килограммах) [1].

Физическая подготовленность – это основа саморазвития организма и психики человека, это результат физической подготовки, целенаправленно-организованный процесс развития двигательных способностей, находящихся в сложных и неоднозначных отношениях между собой. Физическая подготовленность в существенной степени обуславливается морфологическими особенностями и функциональным состоянием всего организма и его отдельных систем, и в основной черед – сердечно-сосудистой и дыхательной систем обучающихся.

Чтобы положить на лопатки соперника и победить его, нужна сила, выносливость, скорость, гибкость, координация. Эти качества важны как при атаке соперника, так и в защите. Уровень развития этих физических качеств и их сочетание определяет физическую подготовленность борца, позволяет ему совершенствоваться в технико-тактической подготовке [5].

Физическая подготовка борцов дает возможность достигать конкретных результатов, контролируя физическое состояние и технические приемы, полученные в процессе спортивной подготовки, улучшая спортивное мастерство и поддерживая необходимую спортивную форму [3].

Чтобы добиться отличных результатов, борцам вольного стиля необходимо развивать двигательные способности. А.А. Карелин [7] под двигательными способностями подразумевает индивидуальные аспекты двигательных способностей и качество индивидуальных действий. Их уровень развития может определяться как физическими, так и психическими факторами, особенно формированием когнитивного и произвольного поведения. Двигательные навыки необходимо развивать своевременно и комплексно. Они связаны с физическими особенностями нервной системы (сила – слабость, подвижность – инертность) и выражаются в структуре поведения в виде естественных умений. Некоторые двигательные навыки лучше, другие – хуже проявляются в той или иной степени.

Исследования показали, что борцам вольного стиля необходимо развивать мышечную силу, гибкость, выносливость, скорость и ловкость [9].

Умение использовать все виды силовых способностей, а также умение мгновенно переключаться между силовыми действиями довольно значимо для борцов, так как в вольной борьбе нужно умение преодолевать гравитацию земли, поднимая противника во время броска, и ускоряться, делая атаку, при выполнении толчка, а также нужно довольно стремительно реагировать на изменения положения противника, проводить контратаку.

К наиболее типичным средствам развития силы относятся упражнения с отягощениями (снаряды), выполняемые в динамическом и изометрическом режимах; упражнения, связанные с преодолением веса собственного тела; упражнения с партнером (парные упражнения) [14].

К средствам тренировки силы относятся упражнения с увеличенным сопротивлением, так называемые силовые упражнения. Эти упражнения делятся на две группы – упражнения с внешним отягощением и упражнения с массой собственного тела.

Другие используются для выборочного, целенаправленного укрепления некоторых мышц или групп мышц при сравнительно малой нагрузке на все тело с привлечением одной или двух конечностей или отдельных частей тела [15].

А.А. Карелин [7] понимает скорость как способность борца в обусловленных характерных ситуациях мгновенно реагировать с высокой скоростью движения на любой стимул, выполняемый при отсутствии существенного внешнего сопротивления, сложной координации мышечной работы в кратчайшие для этих условий сроки и не требующий больших энергетических затрат. Внешним стимулом – это противник, его движение, желание выполнить захват и последующий бросок. Борец должен вовремя отреагировать на эту попытку и в худшем случае предупредить ее, а в лучшем – выполнить контрперехват и последующий прием для победы.

Скорость борца – это способность выполнять отдельные действия за короткий промежуток времени. Выделены простые и сложные типы скоростей. Простые типы включают время каждого движения, частоту движения (или скорость). Сложные скорости выражаются в полном техническом действии борца [12].

В борьбе, как и в других видах спорта, каждый новый олимпийский цикл связан со значительным увеличением тренировочных нагрузок. Вследствие этого разумеется, что развитию выносливости борцов необходимо уделять значительное внимание. К выносливости борца предъявляются качественно новые требования. В течение относительно короткого периода времени борец должен выполнять значительное количество физических нагрузок с высокой интенсивностью. Наблюдая за борцами высокого класса, можно говорить, что их отличает не только мастерское владение техникой, но и умение вести бой в высоком темпе при сохранении результативности и надежности технических и тактических действий [2].

Для повышения результативности физической подготовленности борцов вольного стиля к уровню общей и специальной выносливости выдвигаются определенные требования:

- применение дополнительных методов, которые способствуют большей усталости;

- не снижая интенсивность выполнения большого объема работы.

Методы повышения выносливости борцов включают в себя метод выполнения однократного и многократного выполнения упражнения – это равномерный, повторный, интервальный методы. Метод, где отражается специфика организации занятия или условия выполнения упражнения – это круговой, игровой и соревновательный методы [13].

В вольной борьбе ловкость определяется умением овладевать новыми движениями, а также действовать вовремя и правильно в соответствии с изменяющимися условиями. В отрыве от других двигательных качеств методы тренировки ловкости весьма сложно определить. Умение овладевать действиями и правильно действовать в изменяющейся среде – это две составляющие развития ловкости.

Чтобы правильно выполнить двигательное действие в изменяющихся условиях требуется хорошая общая и специальная техническая подготовка. Кроме того, борец должен действовать в течение ограниченного периода времени. Таким образом, это связано со временем его реакции и готовности к действию, которое характеризует скорость. Поэтому ловкость лучше выражается в состоянии высокой физической подготовленности борцов вольного стиля [4].

Ловкость борца – это физическое качество, которое воспитывается и проявляется в наиболее полной форме в борьбе и характерно для высококвалифицированных спортсменов с высоким уровнем мастерства. Ловкость борцов вольного стиля счастливо совершенствуется лишь тогда, когда тренер не ограничивается достигнутому результату в овладении техникой, а ищет новые варианты, более подходящие к индивидуальным особенностям борцов вольного стиля [11].

Гибкость – это способность показывать высокую подвижность суставов, что позволяет выполнять движения с большей амплитудой.

Принято выделять два типа гибкости: активная и пассивная. Активная гибкость выражается в собственных движениях по средствам направленного сокращения мышц, а пассивная гибкость – в изменении положения частей тела под воздействием внешних сил. Оба типа гибкости в вольной борьбе выражаются в совершенной мере.

В подготовительную часть каждого тренировочного занятия обязательно необходимо включать упражнения на развитие гибкости. Так же упражнения на гибкость можно выполнять во время утренней гимнастики или при других занятиях борцов вольного стиля [6].

Анализ научно-методической литературы показал, что в процессе подготовки борцов вольного стиля весьма важное значение уделяется разносторонней физической подготовке, гармоничному развитию основных двигательных способностей. Чем выше уровень развития двигательных способностей и разносторонней физической подготовленности борца, тем большими потенциальными возможностями обладает спортсмен в освоении разнообразными и сложными элементами технических и тактических действий.

Высокий уровень физической подготовленности является основой для улучшения всех аспектов спортивной подготовки борцов вольного стиля и ее совершенствованию нужно уделять значительное внимание, как начинающим, так и квалифицированным борцам вольного стиля. При планировании тренировочных занятий по каждому разделу физической подготовки необходимо ставить конкретные задачи – развить определенные качества (силу, скорость, ловкость, гибкость, выносливость).

Список литературы

1. *Авдеев Ю.В.* Сравнительный анализ особенностей соревновательной деятельности высококвалифицированных борцов вольного стиля разного пола / Ю.В. Авдеев, Б.И. Тараканов, В. А. Воробьев, Н.Ю. Неробеев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2009. - №6 (52). – С. 6-9.
2. *Блеер А.Н.* Индивидуализация манер ведения боя единоборцев в процессе универсализации и интенсификации соревновательной деятельности / А.Н. Блеер, О.Б. Малков, А.И. Рахметов, А.А. Рахметов // Экстремальная деятельность человека. – 2015. - №3 (36). – С. 22-25.
3. *Бойко В.Ф.* Физическая подготовка борцов: учебное пособие / В.Ф. Бойко, Г.В. Данько. – Киев: Олимпийская литература, 2004. – 223 с.
4. *Верхошанский Ю.В.* Основы специальной силовой подготовки в спорте. – М.: Советский спорт, 2013. – 216 с.

5. *Захаров Е.Н.* Энциклопедия физической подготовки: учебное пособие. – М.: Лептос, 2014. – 308 с.
6. *Зацюрский В.М.* Физическая подготовка борцов. – М.: Издательство Рыбари, 2004. – 224 с.
7. *Карелин А.А.* Спортивная подготовка борцов высокой квалификации. – Новосибирск: Мангазея, 2002. – 479 с.
8. *Курамышин Ю.Ф.* Теория и методика физической культуры. – М.: Советский спорт, 2010. – 464 с.
9. *Лаптев А.И.* Использование индивидуально-группового подхода при развитии силовых и скоростно-силовых возможностей борцов в экстремальных тренировочных условиях / А.И. Лаптев, А.Ю. Казаков, С.П. Левушкин // Теория и практика прикладных и экстремальных видов спорта. – 2012. - №3 (25). – С. 36-40.
10. *Маркиянов О.А.* Система соревнований и техническое мастерство борцов: Спортивная борьба. – М.: Ф и С, 2008. – 22 с.
11. *Матвеев Л.П.* Общая теория спорта и ее прикладные аспекты. – М.: Советский спорт, 2010. – 340 с.
12. *Моргунов Ю.Д.* Совершенствование технического мастерства в борьбе с учетом пропорций тела спортсменов / Ю.Д. Моргунов, Ю.Д., В.И. Харламов, Ю.Д. Юсупов. – М.: ФиС, 2013. - 28-29 с.
13. *Платонов В.Н.* Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и её практические приложения. – Киев: Олимпийская литература, 2004. – 808 с.
14. *Пыжов В.В.* Использование приемов непосредственного воздействия при обучении технике приемов / В.В. Пыжов, В.С. Портах. – М.: ФиС, 2011. – 39 с.
15. *Табаков С.Е.* Формирование двигательных навыков борцов высокой квалификации на различных этапах подготовки // Актуальные проблемы спортивных единоборств: теория и методика подготовки спортсменов. – М.: ФОН, 2000. – С. 88-95.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Чернышова Юлия Сергеевна

*студентка 4 курса психолого-педагогического факультета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Селезнева Елена Владимировна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей
и социальной педагогики
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы развития лидерских качеств у детей младшего школьного возраста в общеобразовательной организации. В статье раскрыты понятия лидер и лидерские качества в отечественной педагогике и психологии, его функции. В статье приводится характеристика возрастных особенностей младших школьников, обосновывается необходимость создания благоприятных условий для развития лидерских качеств младшего школьника.

Ключевые слова: лидерские качества, лидер, лидерство, развитие, младший школьный возраст, социально-педагогические условия.

Современная ситуация в мире быстро изменяется и предъявляет к личности определенные требования для успешной реализации собственного потенциала. Востребованность в социально-активных, предприимчивых, образованных, самостоятельных людях, готовых брать на себя ответственность и проявлять себя в качестве лидера, все больше растет в быстроразвивающемся обществе.

Одним из первых опытов взаимодействия с обществом дети получают на этапе поступления в школу. При вхождении в школьную жизнь, меняется социальная ситуация, появляются новые отношения с учителями и одноклассниками. Взаимодействуя с окружающими, развиваются его социальные навыки, организаторские способности, изменяется структура личности школьника.

Вследствие этого, значимой и актуальной проблемой становится развитие лидерских качеств у детей. Благодаря специальным организованным условиям, а также специфическим методам и формам деятельности, педагог может создавать условия для развития лидерских качеств.

Феномен лидерства имеет огромный теоретический опыт изучения, собранный за долгие годы. Еще с древних времен, философы высказывали свои размышления о своих представлениях, кто же такой лидер. Первые упоминания можно найти в трудах Аристотеля, Платона, Конфуция, Сократа, Макиавелли.

Многие зарубежные и отечественные исследователи занимаются изучением данного феномена, его компонентов и составляющих. Анализ психологической, социально-педагогической, философской литературы привел к выводу о том, что единого мнения в рассмотрении явления лидерства и лидерских качеств не существует.

А.М. Столяренко утверждает, лидер – это личность, способная объединить людей для достижения определенной цели [6].

Б.Д. Парыгин считал, что «лидер – это член группы, который спонтанно выдвигается на роль неофициального руководителя в условиях определенной, специфической, как правило, достаточно значимой, ситуации, чтобы обеспечить организацию совместной коллективной деятельности людей для наиболее быстрого и успешного достижения общей цели» [3].

По мнению Л.И. Уманского, «лидер – это член группы, за которым все остальные члены группы признают право принимать наиболее ответственные решения, затрагивающие интересы всей группы и определяющие направления деятельности всей группы» [7].

Феномен лидерства многими отечественными учеными рассматривался как групповой процесс, в котором лидер реализуют различные функции как одного из элементов малой группы. К функциям лидера относят мотивацию, интеграцию, организацию, координацию. С их помощью лидер достигает поставленной цели группы, объединяя и координируя людей.

Большое распространение в области изучения лидерологии получили качества личности, которыми должен обладать лидер. Мнения по данной области также имеют различия.

По мнению Л.И. Уманского и А.Н. Лутошкина к общим качествам лидера относят: активность, инициативность, общительность, склонность к организаторской работе. Также они выделяют компетентность, сообразительность, настойчивость, самообладание, работоспособность, наблюдательность, самостоятельность и организованность [2].

Отечественный исследователь А.М. Рожков в лидере видит следующие качества: активность, инициативность, организаторские способности и коммуникабельность [4].

А.М. Столяренко выделяет среди качеств лидера харизматические признаки личности: высокую активность и активное объединение единомышленников [6]. В этот период у младшего школьника формируются основные качества его личности, возникают и развиваются многообразные формы отношения к окружающим людям, социальной среде, к деятельности собственной и окружающих, а также формы взаимоотношений с ними. Такие качества, как ответственность, инициативность, коммуникабельность, умение сопереживать, сочувствовать, а также самоуважение обеспечат условия влияния лидеров на членов коллектива.

Младший школьный возраст – один из самых сензитивных периодов в жизни человека, в котором развиваются важные качества личности, позволяющие в дальнейшем самореализоваться во взрослой жизни, стать лидером не только для окружающих людей, но и в своей собственной жизни. В данном возрастном этапе ребенок обладает наибольшими резервами для развития. Ведущей деятельностью становится учебная, которая является стимулом в изменении личности школьника. Учение как ведущая деятельность школьников в значительной мере формирует и их личные взаимоотношения.

Поступая в школу, ребенок сталкивается с совершенно новой социальной ситуацией. Дети оказываются включенными в совершенно новые для них виды деятельности, становясь участниками системы межличностных отношений. Дети взаимодействуют с учителями и одноклассниками, изменяется общение с родителями, соседями, сверстниками, увеличивается время на общение с ними. С приобретенным новым социальным опытом, происходит становление личности и развитие лидерских качеств.

Общаясь, дети с течением времени начинают оценивать личностную сторону одноклассников и себя в системе межличностных отношений. В первых классах, дети с привлекательной внешностью, высокой активностью, помогающие другим детям, зачастую, являются наиболее предпочтительными для общения в классе и имеют более высокий социальный статус.

По мере взросления, к концу 4 класса дети начинают оценивать по другим характеристикам: общественная активность, организаторские способности, уверенность в себе, самостоятельность, честность. Такие дети в глазах одноклассников являются привлекательными и успешными. Как мы можем заметить, социальная среда в младшем школьном возрасте дает возможность к проявлению тех качеств, которые помогают достичь ребенку определенного социального статуса или, вероятно, проявить себя в качестве лидера школьного коллектива.

Необходимо подчеркнуть, что в школьном коллективе складываются целая система взаимоотношения и связей, в которой каждый ученик со своими индивидуальными особенностями, склонностями и обязанностями перед классом, занимает определенное место в коллективе

В настоящее время проблема воспитания и развития будущего лидера и его качеств сохраняет свою актуальность в педагогике и психологии.

Развитие лидерских качеств – сложный процесс изменений способностей и возникновения новобразований на основе природных задатков при вовлечении человека в разнообразную деятельность, вне которой психическое развитие невозможно.

Социально-педагогические условия развития лидерских качеств представляют собой специально организованную личностно-развивающую среду, в которой педагог осуществляет специфические направления деятельности для достижения им задач

учебно-воспитательного процесса, развивая у детей лидерские качества и повышая их лидерский потенциал.

Для развития лидерских качеств выделяют следующие социально-педагогические условия:

- Учет возрастных особенностей детей. Занятия должны быть построены в соответствии с возрастными особенностями с целью обеспечения доступности понимания материала.

- Учет индивидуальных особенностей обучающихся. К каждому обучающемуся необходим собственный индивидуальный подход. Педагог должен подчеркивать сильные стороны личности ребенка, а отрицательные – корректировать или нейтрализовать их влияние. К примеру, стеснительным детям предложить поучаствовать в игре, активных – поощрять.

- Учет исходного уровня сформированности лидерских качеств. Значимым является построение и разработка занятий для развития лидерских качеств, она должна осуществляться на уже сформированном уровне умений и навыков.

- Разнообразие видов деятельности. Для поддержания интереса детей важно вовлекать их в разнообразную деятельность.

- Взаимосвязь и наполненность теоретических аспектов и практической части. Теоретическая часть формирует представления о лидерстве с дальнейшей отработкой полученных знаний в практике.

- Включение групповой деятельности для реализации лидерского потенциала. В групповой совместной деятельности ребенок может получить опыт в роли лидера с помощью распределения ролей и функций, выполняемых в детском коллективе.

- Создание специально-организованной личностно-развивающей среды. Необходимо создать микросреду, в которой ребенок будет чувствовать себя комфортно, эмоционально устойчиво.

- Демократический стиль руководства с обучающимися. Влияние личности педагога на развития лидерских качеств выражается в его взаимодействии и общении с обучающимися. При демократическом стиле общения педагог стимулирует учащихся к творчеству, инициативе, организует условия для самореализации, что создает возможности для личностного развития обучающихся.

- Активная работа с семьей. Совместная деятельность детей и их родителей положительно сказывается на результате воспитания личности школьника. Поощрение от родителей за проявления инициативности, активности и ответственности закрепляет такое поведение. Родители также могут выступать в качестве образца поведения. Для педагога важно вовлечь родителей в деятельность, направленную на развитие личности ребенка.

Проанализировав научные разработки и обучающие программы в области развития лидерских качеств, можно сделать вывод о том, что наиболее эффективными формами работы с младшими школьниками являются игры, тренинговые упражнения, коллективные творческие дела. Выделенные формы работы способствуют пониманию как правильно взаимодействовать с окружающими людьми, развитию инициативности, креативности, коммуникативности, наблюдательности, исполнительности, повышается самооценка у школьника.

С целью выявления уровня сформированности лидерских качеств у младших школьников нами было проведено экспериментальное исследование на базе МОУ «Кабановская СОШ». В эксперименте участвовали младшие школьники в возрасте 10 лет в количестве 30 человек.

Нами были выделены следующие критерии оценки развития лидерских качеств: организаторские способности, коммуникативные способности, инициативность, активность.

Анализ научной литературы показал, что на данный момент времени не существует комплексной методики к выявлению уровня сформированности и развития лидерских качеств у младших школьников. В связи с этим, нами были подобраны следующие методики для обучающихся: «Я – лидер» (Е.С. Федоров, О.В. Еремин, модифицированный Т.А. Мироновой), «Карта проявлений инициативности» (А.М. Щетинина), «Карта проявлений активности» (А.М. Щетинина и Н.А. Абрамова).

Проанализируем полученные результаты. В результате проведения методики «Я – лидер» были получены следующие данные: высокий уровень развития организаторских и коммуникативных способностей обнаружен у 30% испытуемых, средний уровень у 40% человек, низкий уровень у 30% человек. По данной методике мы видим, что большинство детей справляется частично с организацией группы. Часть детей не умеют организовать людей для совместной деятельности, решать возникающие проблемы, плохо ладят с другими детьми, чувствуют себя неуверенно при выражении своего мнения. В группе дети не стремятся к взаимодействию.

Диагностика по методике «Карта проявлений инициативности» выявила высокий уровень у 13,4% человек, средний уровень у 43,3% человек, низкий уровень 43,3% человек. Такие данные подчеркивают, что в классе есть несколько детей, проявляющих инициативу в групповых вопросах. Большая часть детей предпочитает не участвовать в деятельности, либо соглашаются по различным вопросам с большинством, не выражают своего мнения. Стоит отметить, что в группе практически не проявлялось стремление быть первым, показать себя.

Нами были проведена диагностика активности у детей младшего школьного возраста и получены следующие результаты: высокий уровень у 20% человек, средний уровень у 36,7% человек, низкий уровень у 43,3% человек. Дети с высоким уровнем активности проявляли интерес новой полученной информации, старались принимать участие во всех делах класса, их речь была громкой и яркой. Дети со средним уровнем активности проявляли заинтересованность, были подвижны и энергичны, старались включиться в деятельность группы, однако делали это неохотно. Дети с низким уровнем активности не проявляли интерес к совместной деятельности, редко принимали участие в делах и играх, предпочитали уединение и отстранение.

Таким образом, нами было выявлено, что детей младшего школьного возраста с ярко выраженными лидерскими качествами немного. У большинства детей лидерские качества сформированы на среднем уровне, в меньшей степени у младших школьников сформированы такие качества, как активность и инициативность.

Полученные данные свидетельствуют, что без специальных условий лидерские качества развиваются лишь у незначительной части детей младшего школьного возраста.

В современном мире ярко выражена востребованность в лидерстве. С возрастающей конкуренцией, успешный человек должен быстро анализировать информацию, уметь спрогнозировать свои дальнейшие действия, решать возникающие трудности, ответственно принимать решения. Развитие лидерских качеств необходимо начинать уже с младшего школьного возраста. В данном возрасте идет процесс интенсивного развития личности ребенка, формируются новые социальные связи, изменяются отношения с родителями и сверстниками. Поэтому в современной образовательной организации так востребована социально-педагогическая деятельность по созданию социальной среды, формирующей лидерские качества.

Список литературы

1. Беспалов Д.В. Возрастные особенности динамики лидерства в школьных классах // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2018. - №4 (48).
2. Лутошкин А.Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах орг. работы. – М.: Просвещение, 1981. – 208 с.
3. Парыгин Б.Д. Руководство и лидерство // Руководство или лидерство. – Л., 1973.
4. Рожков М.И. Педагогическое сопровождение молодежного лидерства // Вестн. Костромского гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2010. - №2. – С. 147-150.
5. Селюкова Е.А. Формирование лидерских качеств младших школьников в детском коллективе // МНКО. – 2020. - №6 (85).
6. Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 416 с.
7. Уманский Л.И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив: Избранные труды. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2001. – 208 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИЯХ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Чиглакова Анастасия Александровна

студентка 3 курса

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж
имени И.А. Куратова»
г. Сыктывкар*

Ненева Елена Михайловна

преподаватель

*ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж
имени И.А. Куратова»
г. Сыктывкар*

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования представлений о профессиях у воспитанников дошкольных образовательных организаций. Раскрыто содержание образовательной работы с дошкольниками в соответствии с современными программами дошкольного образования. Описаны современные образовательные технологии, направленные на формирование представлений о профессиях у детей дошкольного возраста. Предлагаются варианты содержания развивающей предметно-пространственной среды, сопровождающей применение технологий.*

***Ключевые слова:** профессия, представление, дошкольный возраст, дошкольное образование, стандарт, образовательные технологии, развивающая предметно-пространственная среда.*

На современном этапе на уровне дошкольного образования актуализируется работа по раннему профессиональному воспитанию детей дошкольного возраста, активно внедряются новые форматы введения дошкольников в мир профессий с

использованием инновационных педагогических технологий, активных методов и приемов работы с детьми.

Цель работы – рассмотреть современные образовательные технологии ознакомления с миром профессий детей дошкольного возраста.

Актуальность работы по ознакомлению дошкольников с профессиями обоснована в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. В содержании образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» закреплена задача «формирование позитивных установок к различным видам труда», на основе которой и происходит знакомство дошкольников разного возраста с профессиями.

Группа авторов инновационной программы дошкольного образования «От рождения до школы» (под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой) большое внимание уделяют формированию у дошкольников первичных представлений о людях разных профессий, отмечают необходимость дать детям представления о профессиональной ответственности, аккуратности, добросовестности в выполнении своих обязанностей, о том, что люди разных профессий создают для нас материальные и духовные ценности [5].

Авторы программы отмечают необходимость формирования у детей понимания того, что человек создал себе сам все, что не дала ему природа (нет крыльев, он создал самолет; нет огромного роста, он создал кран, лестницу).

В рамках образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» программы «От рождения до школы» детей рекомендуют знакомить с такими творческими профессиями, как артист, художник, композитор, писатель.

«Познавательное развитие» программы ориентирует педагогов на работу по знакомству детей с культурными явлениями музея, библиотеки и др., а также связанными с ними профессиями. Содержание программы также направлено и на обогащение представлений о профессии воспитателя, учителя, врача, строителя, работников сельского хозяйства, транспорта, торговли, связи. Кроме того, программа «От рождения до школы» рекомендует знакомить детей с профессиями, наиболее распространенными в конкретной местности.

Авторы комплексной образовательной программы дошкольного образования «Детство» (Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др.) также уделяют большое внимание обогащению представлений дошкольников о людях труда, об их нравственных качествах, социальных и профессиональных ролях [1]. Кроме того, авторы программы «Детство» рекомендуют знакомить детей не только с профессиями, но и личностными качествами представителей разных профессий (например, пожарные, военные – люди смелые и отважные, они должны быстро принимать решения, от которых часто зависит жизнь людей).

Планируемыми результатами освоения программы ребенком шести лет должны стать не только знание о профессии родителей, но и представление о значимости профессий своих родных, а также умение устанавливать связи между видами.

Раздел программы «Детство» по развитию у детей старшей группы ценностного отношения к труду ставит перед педагогами задачу по формированию у детей представлений о разнообразии профессий, роли трудовой деятельности взрослых в жизни целого общества и каждого человека. Содержание образовательной деятельности должно быть наполнено конкретными профессиями и взаимосвязями между ними, содержанием труда в соответствии с общей структурой трудового процесса. А именно ее цель и мотив, материалы и предметы труда, инструменты и оборудование, набор трудовых действий и результат. Одним из существенных достижений такой

образовательной деятельности должна стать активность ребенка в стремлении познать разнообразие видов труда и профессий.

Анализ работ отечественных исследователей в области ознакомления дошкольников с профессиями констатирует, что на уровне дошкольного образования имеются в наличии базовые решения проблемы формирования представлений о профессиях [2]. Однако новое время требует пересмотра традиционных направлений к изучению современных проблем. Поэтому назрела необходимость поиска наиболее эффективных современных способов, приемов и форм деятельности с дошкольниками.

Для осуществления планомерной работы по формированию представлений о профессиях у детей дошкольного возраста современные исследователи рекомендуют использование современных образовательных технологий:

1. Технология проектной деятельности. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования «взаимодействие с родителями ... посредством создания образовательных проектов» рассматривается как «условие, необходимое для создания социальной ситуации развития детей». В технологию проектной деятельности входят такие направления, как исследовательская, познавательная, продуктивная активность дошкольника. В ходе реализации проектов дошкольники легко усваивают сложный материал через совместный поиск решения проблемы, при этом процесс получения знаний, умений и навыков мотивирован и интересен.

2. Информационно-коммуникационные технологии. Технология предусматривает применение Интернет-ресурсов, робототехнических конструкторов, презентаций, виртуальных экскурсий, образовательных видеороликов, интерактивных игр и пр. в ознакомлении детей дошкольного возраста с профессиями.

3. Технология исследовательской деятельности. Технология помогает педагогам вовлечь детей в исследование той или иной проблемы. Для того, чтобы заинтересовать ребенка, вызвать желание получить ответы на интересующие вопросы должны быть выбраны доступные и интересные детям типы исследования – опыты, эксперименты, коллекционирование.

4. Технология организации сюжетно-ролевых игр. Технология предусматривает накопление детьми в сотворчестве со взрослым содержания для игр, моделирование ситуаций, создание обстановки. Технология позволяет детям отразить в игре деятельность разных профессий – строителя, продавца, парикмахера, пекаря и др.

5. Технология интегрированного обучения. Интеграция предусматривает взаимодействие пяти образовательных областей в соответствии с ФГОС ДО, форм проведения занятий, включение в содержание знаний не о каком-то одном предмете, а об ряде связанных понятий.

6. Технология BabySkills как структурный компонент чемпионатного движения Worldskills. Участие в движении BabySkills дает воспитанникам детских садов познакомиться с разными профессиями и попробовать себя в них. Уникальность проекта заключается в том, что дошкольники могут соревноваться в освоении профессиональных навыков. Проект позволяет дошкольникам проявить свои способности в профессиях разных специальностей: Дошкольное воспитание, Инженер-строитель, Инспектор ГИБДД, Ресторанный сервис, Физическая культура, спорт и фитнес [3].

Развивающая предметно-пространственная среда, сопровождающая применение данных технологий, может включать:

– творческие мастерские, например, «Фермеры». «Медицинский центр», «Кулинария», «Пекарня» и пр. Деятельность детей в таких мастерских позволяет им попробовать свои силы в той или иной профессии;

– мини-музеи, мини-библиотеки, которые помогают познакомиться с той или иной профессией. Инструменты плотника, деревянные изделия для обыгрывания в мини-музее «Мастерская плотника» познакомят детей с этой профессией, а мини-музей «Пекарня» даст детям представление о том, что хлеб – это результат труда людей многих профессий – от агронома до пекаря;

– дидактические игры, демонстрационный материал, аудио и видеоматериал, художественную литературу, картотеку загадок, пословиц, стихов и песен о труде и профессиях;

– атрибутику для различных сюжетных игр, конструкторы, строительный материал для создания игровой среды, профессиональную одежду людей разных профессий [4].

Таким образом, процесс формирования представлений о профессиях у детей дошкольного возраста будет наиболее конструктивным с учетом грамотного использования современных образовательных технологий и построения предметно-пространственной среды с высоким развивающим потенциалом.

Список литературы

1. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Детство» / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2019. – 352 с.

2. Куцакова Л.В. Трудовое воспитание в детском саду: для занятий с детьми 3-7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2017. – 127 с.

3. Лосева И.И. Современные технологии формирования ранней профориентации у детей в условиях ДОО / И.И. Лосева, Е.Н. Миронова, А.В. Миронов // Гуманитарный научный вестник. – 2020. - № 5. – С. 83-88.

4. Миннуллина Р.Ф. Ранняя профориентационная работа с детьми в ДОО / Р.Ф. Миннуллина, А.Р. Нуриева, А.И. Черняховская // Проблемы современного педагогического образования – 2021. - №71-3 – С. 81-84.

5. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – Издание пятое (инновационное), испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2019. – 336 с.

ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИИ ОБЩЕНИЯ В ДИАДЕ НОРМАЛЬНО СЛЫШАЩИЙ ВЗРОСЛЫЙ – РЕБЕНОК С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Шаменкова Анастасия Михайловна

*студентка 3 курса дефектологического факультета
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов*

Исаева Светлана Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов*

Аннотация. Современная педагогика нуждается в различных технологиях психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха. В данной статье представлена теоретическая информация об эффективности песочной терапии как средства для коррекции общения в диаде нормально слышащий взрослый – ребенок с нарушением слуха. В дальнейшем предполагается проведение исследования по тематике статьи.

Ключевые слова: песочная терапия, детско-родительские отношения, диада, нормально слышащий взрослый, ребенок с нарушением слуха.

Личность ребенка, его доверие к окружающему миру и стремление к самосовершенствованию закладывается его собственной семьей. Для каждого ребенка очень важна любовь, забота и поддержка его родителей, но дети с нарушениями слуха, зачастую разделенные с родителями барьером тишины, особенно нуждаются в постоянной поддержке родителей.

Отечественные психологи А.Я. Варга и В.В. Столин давали следующее определение родительским отношениям: «Родительские отношения – это система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимание характера и личности ребенка и его поступков» [1, с 17].

Вследствие того, что воспитание и обучение ребенка с нарушением слуха имеет ряд особенностей, то и родительские отношения в этой семье будет иметь свою психологическую специфику.

Далее следует отметить, что увеличение рождаемости детей с нарушениями слуха требует создания для развития и воспитания детей данной нозологической группы определенных условий. Зачастую дети с тяжелыми нарушениями слуха обучаются в учреждениях интернатного типа, находясь под постоянным присмотром специалистов данного учреждения. В таких условиях дети видятся с родителями на выходных, в будние дни дети пребывают в интернате круглосуточно. Конечно же воспитание ребенка в таких условиях накладывает отпечаток на детско-родительские отношения в данной семье.

Необходимо подчеркнуть, что зачастую после рождения ребенка с нарушением слуха отношения между его родителями становятся напряженными, возникают конфликты. Причины конфликтов могут быть разными, но факт того, что их ребенок не такой как все тяжким бременем ложится на плечи родителей. Они понимают, что их ребенок быть может никогда не сможет услышать их голоса или же всю жизнь проведет в борьбе со своим нарушением. Родителям придется пройти долгий и тяжелый путь принятия дефекта их ребенка и найти в себе силы дать ему самое лучшее. В некоторых случаях, под натиском негативных эмоций родителей, семья все же распадается, зачастую ребенок остается с матерью.

Поэтому ради сохранения благоприятного микроклимата семьи, нормально слышащим родителям необходимо заручиться помощью семейного психолога и стараться совместно найти выход из кризисной ситуации. И чем раньше родители найдут в себе силы переступить порог кабинета специалиста, тем больше времени они выиграют на помощь своему ребенку, который так нуждается в их поддержке.

Сенсорный дефект мешает ребенку в нормальном общении со взрослыми, затрудняет контакты со слышащими сверстниками. Не дает возможности своевременно научиться принять точку зрения другого человека, понять его внутреннее состояние [3, с. 11]. Вследствие трудностей в обмене родителями информацией с ребенком, последний может начать сомневаться в доброжелательном отношении к нему родителей, что может вызывать тревогу и негативные эмоции. Часто родители не знают, как именно

нужно вести себя с ребенком, а так как ребенок нуждается в постоянной помощи специалистов, у семьи не получается проводить много времени совместно и сформировать благоприятную среду взаимоотношений в семье.

Так же следует отметить, что дети с сенсорными нарушениями часто оказываются в интернатах, по причине того, что их родители не имеют необходимой материальной базы для содержания и воспитания ребенка с тяжелым нарушением или в тех случаях, когда ребенка воспитывает один родитель, чаще всего мать.

Для современных психологии и дефектологии крайне важно, чтобы ребенок воспитывался в любви и заботе родителей. Поэтому даже в условиях интерната необходимо поддерживать гармоничные детско-родительские отношения. Наибольшую помощь нормально слышащим родителям, воспитывающим ребенка с нарушением слуха, оказывают педагог-психолог и педагог-дефектолог. Педагог-психолог должен помогать родителям справляться с тяжелым эмоциональным состоянием, помогать налаживать взаимоотношения в диаде мать ребенка с нарушением слуха и отец ребенка с нарушением слуха, а также помогать родителям найти общий язык с ребенком. Также педагог-психолог отслеживает эмоциональное состояние ребенка в течение всего пребывания его в интернатном учреждении.

Педагог-дефектолог дает родителям советы по налаживанию общения между родителями и ребенком при помощи жестового языка (при наличии у ребенка тяжелого нарушения слуха), а также консультирует родителей по развитию высших психических функций их ребенка. Все специалисты интернатного учреждения должны быть настроены на позитивный исход получения ребенком как психолого-педагогической, так и медицинской помощи.

Всем нам известно, что ребенок развивается в совместной деятельности со своими родителями. Поэтому мы понимаем, как важна для нормализации отношений между родителем и ребенком с нарушением слуха именно совместная деятельность, которая способствует формированию благоприятной эмоциональной обстановки во взаимоотношениях в диаде нормально слышащий взрослый – ребенок с нарушением слуха.

Одним из наиболее популярных средств, используемых для коррекции детско-родительских отношений, является песочная терапия. Регулярные занятия с использованием песка способствуют избавлению от тревожности, переживаний и страхов. Для слабослышащих и глухих детей песочная терапия способствует образного мышления, стимулирует развитие речи, развивает воображение. Сами занятия с использованием песка оказывают на ребенка релаксирующее влияние, а также развивают мелкую моторику ребенка.

Во время занятий с песком ребенку будет проще войти с родителем в доверительные отношения, ведь теперь все внимание родителя приковано к совместной расслабляющей деятельности со своим ребенком. Так как ребенку с нарушением слуха часто бывает очень сложно выразить свои чувства словами, ребенок может выразить их с помощью песка, ребенок может так же отреагировать на неблагоприятные события вокруг себя на символическом уровне.

Базой для реализации нашего исследования является ТОГБОУ «Школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», Тамбовская область, Тамбовский р-н, д. Красненькая. В данном учреждении дети находятся в течении пяти рабочих дней, а на выходные родители забирают воспитанников интерната домой.

В данном интернате обучаются глухие и слабослышащие дети разных возрастов. Для проведения исследования будет создана группа, в которую будут входить нормально слышащие родители чьи дети только поступили на обучение в интернатное учреждение, так и нормально слышащие родители, чьи дети находятся на обучении не первый год.

В процессе реализации исследования мы будем учитывать следующие критерии:

1. Воспитывается ли ребенок в полной семье или его воспитывает один родитель, при этом учитывается воспитывает ребенка отец или мать.
2. Поступил ли ребенок в интернат в новом учебном году или обучается в нем уже несколько лет.
3. Возраст ребенка при поступлении в интернатное учреждение.
4. Возраст родителей ребенка.
5. Регулярно ли родители забирают ребенка из интерната на выходные домой.
6. Характеристика досуга родителей и ребенка на выходных.
7. Характеристика общения в семье.
8. Есть ли у ребенка сестры или братья.

Совместные занятия с использованием песочной терапии будут проводиться во время рабочей недели, что будет благоприятно сказываться на отношениях между взрослым и ребенком, так как они смогут проводить время совместно не только на выходных. Занятия могут проводиться как отдельно с каждым родителем, так и с обоими родителями. Мы планируем проводить подобные занятия два-три раза в неделю, составив для родителей удобный график посещений занятий.

Данное исследование будет проводиться под чутким руководством педагога-психолога и педагога-дефектолога. Педагог-психолог будет фиксировать изменения во взаимоотношениях между родителем и ребенком, а педагог-дефектолог помогает родителям сосредотачиваться на преимуществах и позитивных сторонах их ребенка.

Совместная работа педагога-психолога и педагога-дефектолога поможет выявить факторы, которые сопутствуют усилению психолого-педагогического влияния или тормозящие его и весь коррекционный процесс. Таким образом, совместная работа педагогов с родителями будет способствовать улучшению во взаимоотношениях в семье, воспитывающей ребенка с нарушением слуха, и поспособствует негативных психологических барьеров и установок родителей касательно их ребенка.

В итоге исследования мы получим результаты, которые будут отражать эффективность песочной терапии для коррекции взаимоотношений в диаде нормально слышащий взрослый – ребенок с нарушением слуха.

И конечно же самой важной целью этого исследования будет являться именно улучшение взаимоотношений в диаде нормально слышащий взрослый – ребенок с нарушением слуха. Ведь теперь родители и ребенок могут провести время занимаясь совместной деятельностью, которая укрепит их отношения.

Для современной отечественной дефектологии и психологии очень важно, чтобы детско-родительские отношения в семьях воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья были благоприятны для физического и психического здоровья ребенка. Родители и педагоги объединены единой целью – воспитание гармоничной, здоровой личности с адекватной самооценкой, которая стремится найти свое место в жизни и стать полезной для общества.

Список литературы

1. Андриенко Е.В. Социальная психология. – М., 2007.
2. Дьячкова Е.С. Психологические особенности матерей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью / Е.С. Дьячкова, Т.В. Баяндина // Медицинская психология в России. – 2021. – Т. 13. - №3. – С. 8.
3. Зальцман Л.М. Работа с родителями детей, имеющими нарушения зрения и интеллекта // Дефектология. – 2006. - №2. – С 31-35.
4. Лубовский В.И. Специальная психология. – М. Академия, 2003.

5. Исенина Е.И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 1999. – 80 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНОГО СЛИЯНИЯ И ЭМПИРИЧЕСКОГО ИЗБЕГАНИЯ В ПАРАДИГМЕ ТЕРАПИИ ПРИНЯТИЯ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Шанталов Руслан Андреевич

*студент 3 курса психологического факультета
ФГАОУ ВПО «Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева»
г. Самара*

Шапатина Ольга Валерьевна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития
ФГАОУ ВПО «Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева»
г. Самара*

***Аннотация.** В статье показаны результаты поиска взаимосвязи двух процессов: когнитивное слияние и эмпирическое избегание. Определенные техники когнитивно-бихевиоральной терапии, а также ряд математических методы были использованы с целью выявить эту взаимосвязь. Результаты исследования показали снижение уровня избегания у испытуемых, к которым применялись техники на снижение уровня слияния, в среднем на 27%, что говорит о прямой пропорциональной связи между этими двумя процессами. Результаты данного исследования помогут повысить эффективность работы не только в консультативной и терапевтической работе, но и в психокоррекционной работе со многими расстройствами.*

***Ключевые слова:** психотерапия, терапия принятия и ответственности, когнитивное слияние, эмпирическое избегание, поведенческая терапия.*

Терапия принятия и ответственности относится к третьей волне когнитивно-поведенческой терапии, которая оставила позади принцип когнитивной реструктуризации, то есть попытки контролировать и изменять свои мысли и убеждения. Данный подход основан на функциональном контекстуализме. Терапия принятия и ответственности (Acceptance and commitment therapy) напрямую связана с таким именем, как Стивен К. Хайес, который известен теорией реляционных фреймов и впоследствии созданием нового бихевиорального подхода в психотерапии

Ядром подхода терапии принятия и ответственности является так называемый гексафлекс (Hexaflex) или модель психологической гибкости, который включает в себя 6 базовых клинических процессов ТПО [3]. К ним относятся:

1. Осознанность настоящего момента
2. Измерения Я
3. Разъединение
4. Принятие
5. Связь с ценностями
6. Ответственное действие

Исходя из темы исследования, мы рассмотрим только 2 интересующих нас процесса: разъединение и принятие.

Разъединение. Обратной стороной процесса разъединения является процесс слияния (или соединения). Под этим подразумевается слияние непосредственного опыта человека и вербально-когнитивных процессов. Иначе говоря, слияние подразумевает, что навязанные или сгенерированные самим человеком смысловые конструкции принимаются за абсолютную истину. При слиянии в когнитивном функционировании человека преобладают буквальная, оценочная, основанная на правилах реакция. Разъединяясь, человек пробует увидеть свои эмоции, мысли, убеждения, воспоминания такими, какие они есть (т.е. как необходимый непрерывный опыт), отстраняясь при этом от их буквальной истинности, организующей их восприятие мира.

В контексте терапевтической работы разъединение происходит с помощью ряда определенных техник, методик и упражнений, а также психообразования. Разъединение подразумевает переход с позиции Я-мыслителя на позицию Я-наблюдателя.

Принятие. Обратной стороной процесса принятия является процесс избегания. Избегание подразумевает все те неудачные попытки уйти от нежелательного и болезненного внутреннего опыта, подавляя и контролируя его. В первую очередь здесь, конечно, подразумеваются неприятные эмоциональные переживания человека: страх, злость, грусть, стыд. Не желая испытывать ту или иную эмоцию (или чувство), человек пытается буквально «выбросить ее из своей жизни», используя деструктивные и парадоксальные стратегии избегания.

Принятие же подразумевает «освобождение места» для той или иной эмоции. Эта стратегия является эффективной как минимум потому, что человек, переставая использовать стратегии совладания, экономит энергетический ресурс, который он может потратить, используя принятие, на само проживание этого эмоционального состояния.

В контексте терапевтической работы можно также найти ряд эффективных упражнений и методик на снижение уровня избегания. Особенное внимание уделяется группе упражнений на так называемое «расширение».

Выявленная в исследовании Наньчанского университета (Наньчан, Китай) общность когнитивного слияния и эмпирического избегания по отношению к обсессивно-компульсивному расстройству [1], а также (в исследовании Джозефа Р. Бардина и Томаса А. Фергуса) к тревоге, депрессии, стрессу и симптомам посттравматического стресса [2], позволяет сделать вывод о возможной взаимосвязи этих переменных.

Главной целью исследования являлось выяснение того, существует ли прямая или обратная взаимосвязи между уровнем избегания и уровнем слияния. Или же она отсутствует вовсе. Исходя из этого гипотеза исследования будет звучать следующим образом: существует прямая пропорциональная связь между уровнем избегания и уровнем слияния. Другими словами, мы предполагаем, что, помогая человеку разъединиться с его мыслями, мы вместе с этим повышаем уровень принятия его болезненного внутреннего опыта.

Испытуемые были разделены на две группы – экспериментальную и контрольную. Проводилось 2 тестирования на уровень принятия с помощью опросника AAQ-2 (Acceptance & Action Questionnaire); данный опросник измеряет уровень избегания и психологическую гибкость. Испытуемым экспериментальной группы после первого тестирования предлагались 2 техники, помогающие в соответствии с положениями подхода терапии принятия и ответственности активизировать процессы разделения. У контрольной группы 2 тестирования (2 различных варианта теста) проводились подряд, без применения техник.

Предварительно с каждым испытуемым проводилась концептуализация проблемной ситуации по принципу СМЭР (ситуация – мысль – эмоция – реакция) с целью выявить иррациональную мысль, с которой у испытуемого наблюдается слияние. Например, испытуемый N в качестве проблемной ситуации выделяет процесс обучения в университете (присутствие на семинаре) [ситуация]. В этот момент в его сознании «прокручиваются» следующие мысли: «я идиот», «я абсолютно ничего не понимаю», «я тупой» [мысль]. Данные мысли являются причиной возникновения различных болезненных эмоциональных состояний: гнев, стыд, грусть [эмоция]. С целью избежать проживания болезненных эмоциональных состояний, испытуемый покидает аудиторию и идет домой [реакция]. Данная процедура (концептуализации) повторяется с каждым испытуемым.

К техникам, снижающим уровень слияния, относились:

1. Техника «У меня есть мысль, что...». Данная техника предполагает присоединение к какой-либо мысли конструкции «У меня есть мысль, что» и неоднократное повторение этой операции. Например, у испытуемого N присутствует иррациональная мысль «меня никто не любит». Мы просим испытуемого присоединить к его мысли конструкцию «У меня есть мысль, что...» в следствие чего получается мысль «У меня есть мысль, что меня никто не любит». Далее мы просим испытуемого несколько раз (6-10) повторить вслух данную мысль.

2. Техника «Молоко, молоко, молоко». Данная техника предполагает проговаривание определенной мысли на протяжении минуты. Например, 60 секунд без остановок повторять мысль «меня никто не любит». Целью данной техники является «изъятие» смысла из какой-либо словесной конструкции и, как следствие, ослабление ее влияния на испытуемого.

Данные техники были выбраны по причине скорости и простоты их проведения, а также по причине их универсальности в сравнении с множеством других техник когнитивно-бихевиоральной терапии.

Далее испытуемому предлагается заполнить опросник на уровень избегания №2. Всего в исследовании участвовало 40 человек. 20 в контрольной и 20 в экспериментальной группах. Возраст испытуемых от 18 до 35 лет. Гендерный состав был одинаковым в обеих группах. Условия исследования удовлетворяли всем требованиям проведения эксперимента.

Мы произвели условное разделение испытуемых по уровню их избегания на «высокий», «средний» и «низкий». На таблице показаны шкалы с группами испытуемых, чем выше шкала, тем больше уровень принятия и, соответственно, ниже уровень избегания (рисунок 1). В ходе обработки результатов, выяснилось, что в экспериментальной группе после этапа применения техник на разделение у испытуемых каждого уровня произошло снижение уровня избегания в среднем на 27 процентов. Грубо говоря, испытуемые с высоким уровнем избегания «спустились» на средний уровень, а испытуемые со средним уровнем избегания «спустились» на низкий. У испытуемых с низким уровнем избегания либо наблюдались незначительные изменения, либо же они отсутствовали вовсе. Крайне незначительное изменение также наблюдалось в контрольной группе.

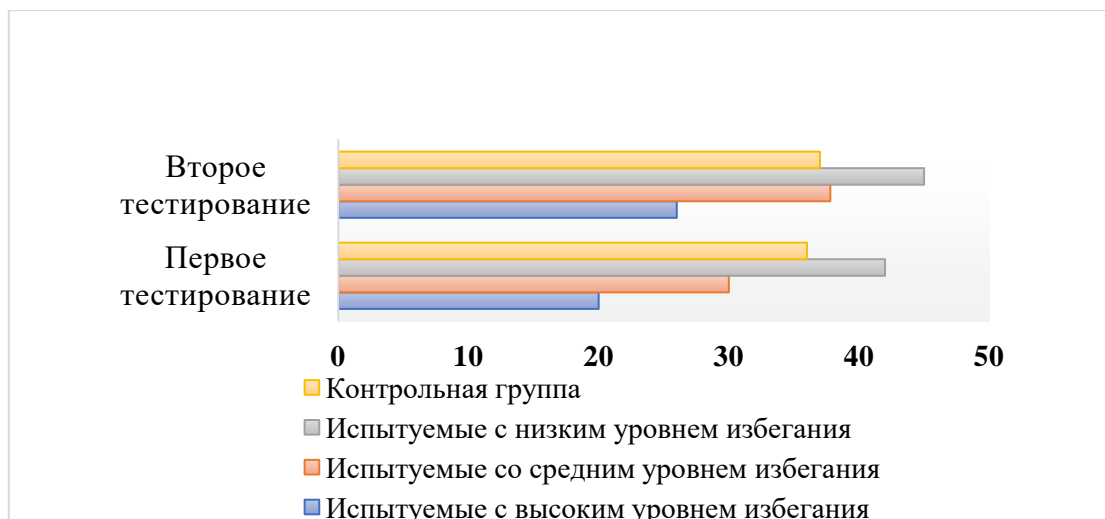


Рисунок 1. – Данные испытуемых в первом и втором тестировании с помощью «Опросника принятия и действия (AAQ-2)»

Давая объяснение результатам исследования, мы предполагаем, что наблюдаемая связь процессов принятия и разъединения вызвана тем, что, снижая веру в мысль (разъединяясь), мы тем самым и снижаем интенсивность эмоции, а менее интенсивную эмоцию гораздо легче принимать. Например, снижая у испытуемого N уровень слияния с мыслью «я идиот», мы тем самым снижаем веру в эту мысль. Так как вера в мысль напрямую связана с уровнем интенсивности переживания какого-либо эмоционального состояния [4], например, стыда, то мы вместе с этим влияем на силу переживания этого стыда. Снизив интенсивность болезненного эмоционального состояния, мы облегчаем для себя задачу принять и пережить его, а не искать пути его избегания.

Полученные в исследовании данные мы оцениваем как значимые для практической сферы психологии. При этом речь идет не только о консультативной и терапевтической работе, но и о психокоррекционной работе с обсессивно-компульсивным расстройством, депрессией, тревожным расстройством и др. Зная, что эмпирическое избегание имеет прямое отношение к когнитивному слиянию, специалист сможет более эффективно и корректно построить работу с пациентом или клиентом. Также результаты исследования открывают новые перспективы дальнейших исследований. Например, создание ряда универсальных методик и техник, при использовании которых мы оптимально воздействуем на оба процесса (принятие и разъединение). Также остается не до конца ясным природа выявленного в исследовании взаимодействия, а именно то, по какому принципу один процесс влияет на другой и какими социальными, личностными и биологическими факторами это может быть обусловлено.

Список литературы

1. Терапия принятия и ответственности. Процессы и практика осознанных изменений / Стивен С. Хейс, Кирк Д. Штротсаль, Келли Г. Уилсон; пер. с англ. В.А. Коваленко. – М.: Вильямс, 2021. – 544 с.
2. Техники когнитивной психотерапии / Р. Лихи; пер. А. Соломина. – СПб.: Питер, 2020. – 656 с.
3. Bardeen Joseph & Fergus Thomas (2016). The interactive effect of cognitive fusion and experiential avoidance on anxiety, depression, stress and posttraumatic stress symptoms. Journal of Contextual Behavioral Science. 5. 10.1016/j.jcbs.2016.02.002.

4. Xiong Ai & Lai Xiong & Wu Siliang & Yuan Xin & Tang, Jun & Chen, Jinyuan & Liu, Yang & Hu Maorong.(2021). Relationship Between Cognitive Fusion, Experiential Avoidance, and Obsessive–Compulsive Symptoms in Patients With Obsessive–Compulsive Disorder. *Frontiers in Psychology*. 12. 655154. 10.3389/fpsyg.2021.655154.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Шеленина Ольга Владимировна

студентка 1 курса

*ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина»*

г. Нижний Новгород

Аннотация. *В статье рассматривается применение инновационных технологий в профессиональном образовании, как необходимое условие модернизации российского образования. Под инновациями в образовании понимается сочетание различных новых методов, средств и форм, которые направлены на развитие конкурентоспособной личности, готовой к профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики.*

Ключевые слова: *инновационная технология, инновационная деятельность, интерактивные технологии обучения, технологию проектного обучения и компьютерные технологии.*

Образование – это то, с чего начинается человек, это процесс обучения и воспитания, получение новых знаний, воспитание новых поколений в интересах самого гражданина, общества и государства. Это целенаправленный, педагогический, поэтапный и многоуровневый процесс. Под образованием подразумевается система воспитания и обучения личности, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, функций, опыта деятельности и компетенций. Образование играет очень важную роль в обществе, так как именно посредством образования, передавая накопленный опыт и знания из поколения в поколение, общество воспроизводит само себя. Именно поэтому образование призвано обеспечить обществу перспективы на будущее, воспитать людей, которые уже не совершат ошибки прошлых поколений.

Повышение качества профессионального образования является одной из основных задач модернизации российского образования. В основе управления качеством образования лежит переход от методики преподавания к внедрению в учебный процесс инновационных образовательных технологий.

В век современных технологий необходимо успевать за темпом и новыми течениями жизни, особенно это касается подрастающего поколения, в чьих руках находится будущее. Мы живем в эпоху глобальных изменений, которые требуют внедрение инноваций во все сферы деятельности человека.

Основными современными технологиями, направленными на обеспечение качественного образования, являются: переход от обучения на основе запоминания к обучению как процессу умственного развития, позволяющему использовать приобретенные знания, от ориентации на усредненного ученика к дифференцированным и индивидуализированным программам обучения, от внешней мотивации обучения к внутренней нравственно-волевой регуляции.

Эффективность той или иной технологии в значительной степени зависит от того, кто конкретно воплощает те или иные подходы в педагогической практике. Современный преподаватель как технолог учебного процесса должен свободно ориентироваться в широком спектре инновационных технологий, не тратить время на выяснение того, что уже известно. В настоящее время нельзя быть специалистом в области педагогики, не изучив всего обширного арсенала образовательных технологий.

В настоящее время все большее и больше внимания в образовательном процессе уделяется инновациям. Инновации в образовательной деятельности, как и в производстве, означают, прежде всего, нововведения и изменения существующих образовательных технологий. С увеличением объема информации, расширением сферы человеческой деятельности требуется все больше новых методов содействия подготовке специалистов, способных быстро и продуктивно воспринимать любые инновации в образовании, существовать в быстро меняющейся среде.

Можно сказать, что инновация – это идея, проект изменения и процесс изменения чего-либо в соответствии с представленной идеей, которая привносит что-то новое в существующую систему [2].

Нововведения, или инновации, являются характерной чертой многих видов деятельности человека. Поэтому они, естественно, становятся предметом изучения, анализа. Целями инноваций в образовании являются: интеллектуально-личностное и духовное развитие обучающегося; создание условий для освоения навыков и знаний научного стиля мышления; формирование интереса к будущей профессии.

Инновации в образовании – это процесс совершенствования педагогических технологий, совокупность методов, приемов и средств обучения, один из существенных компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения. Основным правилом инновации является новизна. Поэтому для преподавателя, который хочет быть вовлеченным в инновационный процесс, очень важно определить, в чем суть нового предложения, т.е. уровень инноваций. Для одного это может быть действительно новое, для другого оно таковым может не являться [6].

Педагогические инновации – это нововведения в области педагогики, преднамеренное постепенное изменение, которое вводит стабильные элементы (инновации) в образовательную среду, улучшая характеристики как отдельных ее компонентов, так и образовательной системы в целом. В условиях образовательных реформ особое значение в профессиональном образовании приобрела инновационная деятельность, направленная на внедрение различных педагогических новшеств.

Существует множество определений технологии обучения, в которых как отмечает Герман Константинович Селевко в той или иной степени подчёркиваются следующие критерии технологичности. К таким критериям относятся: системность (комплексность, целостность), научность (концептуальность, развивающий характер), структурированность (иерархичность, логичность, алгоритмичность, преемственность, вариативность), процессуальность (управляемость, инструментальность, диагностичность, прогнозируемость, эффективность, оптимальность, воспроизводимость) [5, с. 45].

Инновации в сфере образования: внутрипредметные инновации – инновации, реализуемые внутри предмета, что обусловлено спецификой его преподавания; общеметодические инновации – внедрение в педагогическую практику нетрадиционных педагогических технологий, универсальных по своей природе; административные инновации – решения, принимаемые руководителями различных уровней, которые способствуют эффективному функционированию всех субъектов образовательной деятельности; идеологические инновации – первооснова всех остальных инноваций, вызваны обновлением сознания, веяниями времени.

В реформах образования особенно важно, чтобы в образовании появилась инновационная деятельность, направленная на внедрение различных образовательных инноваций. Что бы они охватывали все стороны дидактического процесса: формы его организации, содержание и технологии обучения, учебно-познавательные функции деятельности. К инновационным образовательным технологиям относятся: интерактивные технологии обучения, технологии проектного обучения и компьютерные технологии [6].

В современном образовании одним из наиболее важных методов обучения стал интерактивный метод. Концепция и технология интерактивного обучения основаны на феномене взаимодействия. В процессе обучения происходит межличностное общение и взаимодействие всех его субъектов. Развитие индивидуальности каждого студента и воспитание его личности происходит в ситуациях общения и взаимодействия людей друг с другом. Образовательные возможности игры, используемые в процессе обучения – предоставляют возможности для преподавателя, воспроизведения результатов обучения, их применения, развития и обучения с учетом индивидуальных различий, с участием обучающихся с разным уровнем знаний. В то же время игры предоставляют возможности для эмоционального и личностного воздействия, развития навыков общения, оценки отношений. Поэтому использование развивающих игр способствует развитию индивидуально-личностных качества обучающегося в условиях технологии интерактивного обучения.

Одной из наиболее эффективных форм проведения занятий является метод командной работы, который объединяет в себе несколько интерактивных технологий обучения, такие как деловые игры, «мозговой штурм», разборы конкретных ситуаций, программированное обучение, кейс-задания, тренинги, групповые обсуждения [3].

Для того чтобы вовлечь в дискуссию и участи в образовательной деятельности всех присутствующих, рекомендуется использовать методологию кооперативного обучения (учебного сотрудничества). Эта техника основана на взаимном обучении, когда студенты работают вместе в малых группах. Основная идея учебного сотрудничества проста: обучающиеся объединяют свои интеллектуальные способности и энергию для выполнения общей задачи или достижение общей цели (например, поиск вариантов решения проблемы).

На практике применение методологии групповой работы «команда» студентов имеют следующие положительные эффекты:

1. Выявляется категория студентов с ярко выраженной индивидуальностью (способности «лидера»), что выражается в грамотном руководстве проектом в ходе его поэтапной реализации.

2. В «рабочей группе» легче распределить обязанности между ее членами в соответствии с их способностями и возможностями в интересах дела.

3. Командная работа над общим проектом позволяет обрабатывать и анализировать больше данных одновременно.

4. Опыт показывает, что с увеличением числа участников повышаются шансы на принятие более качественных решений.

5. Увеличение количества часов самостоятельной работы дисциплинирует каждого члена команды, выполняющей общий проект.

Поэтому в систему подготовки выпускников должны быть внедрены новые интерактивные технологии обучения, автоматизированные системы управления самостоятельной работой студентов, интеллектуальные системы управления и контроля качества подготовки студентов.

Так же инновационной технологией, направленной на повышение качества образования, является технология проектного обучения. Одним из наиболее популярных и эффективных методов организации работы с обучающимися является проектная деятельность. Для того чтобы студенты были успешны в проектной деятельности, необходимо развивать в них независимость мышления, способность устанавливать причинно-следственные связи, способность для прогнозирования исходов. Поэтому важную роль играет мотивация, т.е. интерес работающих к проекту. Это обеспечит максимальную творческую активность студентов. Преподаватель должен показать важность проекта, перспективу практической и социальной полезности. Первым преимуществом технологий проектного обучения является уровень взаимодействия между студентами. Второе – групповые проекты развивают чувство коллективизма. Исследовательская деятельность, в отличие от проектной, часто предполагает индивидуальную работу.

Таким образом, можно сделать вывод, что интерактивный метод обучения решает многие проблемы, связанные с обучением и социальной адаптацией обучающихся.

Метод проектов предоставляет много возможностей для развития творческой стороны студента, коммуникативных навыков, самостоятельности, что способствует более легкому формированию специалиста, мобильного, готового к работе в динамичной среде [1].

Компьютерные технологии обучения – это новые технологии обучения, которые создают формы обучения, основанные на электронных средствах массовой информации. У студентов осуществляется: формирование системных знаний по использованию информационных технологий; формирование навыков использования информационных технологий в своей учебной и научной деятельности; формирование психологической готовности студентов к использованию информационных технологий в научной и педагогической деятельности; формирование мотивации студента на саморазвитие в области использования информационных технологий и их научно-педагогического применения [4].

Подводя итог, хотелось бы отметить, что инновационное развитие образования – это источник постоянных изменений сегодня, но его успех зависит в основном от преподавателей, от их готовности стать «проводниками» этих изменений и от их способности трансформировать самих себя, свою педагогическую деятельность в условиях быстро меняющейся реальности.

Создание высокоэффективных инновационных технологий обучения позволяет, с одной стороны, обучающимся повысить эффективность освоения учебного материала и, с другой стороны, педагогам уделять больше внимания вопросам индивидуального и личностного роста учащихся, управлять качеством образования, обеспечивать и творческое развитие. Использование инновационных технологий в профессиональной сфере образования значительно расширяет возможности модернизации подготовки будущего специалиста. Инновационные технологии должны стать основным инструментом высшего профессионального образования.

Список литературы

1. *Гладкова М.Н.* Технология проектного обучения в профессиональном образовании / М.Н. Гладкова, О.И. Ваганова, Ж.В. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - №58-3. – С. 80-83.
2. *Дроботенко Ю.Б.* Инновации – источник изменений в образовании // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2012. - №2 (10). – С. 123-128.
3. *Катасонова Г.Р.* Интерактивные технологии в обучении // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2013. – Т. 200. – С. 24-29.

4. Компьютерные технологии в науке и образовании / Н.Н. Зиятдинов, Л.М. Дмитриева, А.Е. Сережкина, М.Е. Дмитриев // Вестник Казанского технологического университета. – 2015. - №18 (2). – С. 357-361.

5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.

6. Филатова О.Н. Педагог профессионального обучения в будущем цифровом образовательном пространстве / О.Н. Филатова, Г.А. Грибина, Е.Л. Ермолаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. - №67(1). – С. 245-248.

7. Филатова О.Н. Профессиональное образование в современном информационном обществе / О.Н. Филатова, А.В. Гуцин, Н.А. Шобонов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - №61 (2). – С. 200-202.

8. Фирсов М.В. Опережающие обучение навыкам будущего (Future Skills) посредством разработки компьютерных тренажеров и цифровых ассистентов с искусственным интеллектом / М.В. Фирсов, О.Н. Филатова, А.В. Гуцин // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2020. - №3 (52). – С. 11-17.

9. Markova S.M. Forecasting the development of professional education // Markova S.M., Tsyplakova S.A., Sedykh E.P., Khizhnaya A.V., Filatova O.N. Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Т. 91. – С. 452-459.

ИССЛЕДОВАНИЕ САМОЦЕННОСТИ У МОЛОДЕЖИ РАЗНОГО ВОЗРАСТА

Штейн Катерина Дмитриевна

*студентка 3 курса факультета социального управления
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»
г. Ярославль*

Токарева Валентина Борисовна

*старший преподаватель кафедры социальной педагогики
и организации работы с молодежью
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»
г. Ярославль*

Аннотация. В статье проведен анализ научной литературы по теме «самоценность личности», выделены уровни самоценности, а также психологические особенности в юношеском возрасте. Рассмотрены особенности низкой, средней и высокой самоценности. Проанализирован уровень самоценности у молодежи. Исследование проведено на 49 испытуемых от 18 до 35 лет в ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского».

Ключевые слова: самосознание, самоценность, молодежь, Я-образ, Я-концепция.

Тема самоценности все чаще затрагивается в современном обществе. Ведь у молодежи происходит процесс самоопределения, самореализации себя как специалиста, полноценного члена общества. На пути к самореализации личности необходимо понимать себя, чтобы правильно выстроить взаимодействие с внешним миром.

Молодость является значимым периодом в жизни каждого человека. Данный период отличается своими особенностями. Молодой человек уже достаточно самостоятельный, находится на пути к своей самореализации, планирует свою деятельность, образ жизни, отношения. Он открывает для себя множество нового во взаимодействии с миром. В молодом возрасте формируются такие качества как интимность или изоляция, которая связана с самооценностью личности. Ведь при изолированности от общества, отрешенности молодежь может испытывать сильный дискомфорт, чувствуя себя неполноценным. При удачном формировании общего отношения с миром можно избежать болезненных последствий одиночества и отрешенности от мира.

Молодость – это период для самоопределения и саморазвития. В молодости происходит расширение временного горизонта – будущее становится главным измерением. Изменяется основная направленность личности, которая теперь может быть обозначена как устремленность в будущее, определение дальнейшего жизненного пути, выбор профессии. Обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив – «аффективный центр» жизни юноши [1, с. 152].

В молодой человек является субъектом своего собственного развития. В зависимости от отношения к себе он может быть уважителен к себе, что приводит активному продвижению на пути к личным целям, постановке адекватных и конструктивных целей и задач.

Самоценность может проявляться в общении, уровне жизни человека, в удовлетворенности самим собой и своими достижениями, в удовлетворенности в общении с другими, в самооценке, критичность к самому себе, в высокой или низкой тревожности и отношении к личностным результатам деятельности. Самоценность является частью самосознания личности. Самоценность включает в себя понимание себя и своего опыта, что в итоге составляет самосознание личности. С.Л. Рубинштейн подчеркивал: «Самосознание не надстраивается внешне над личностью, а включается в нее; самосознание не имеет поэтому самостоятельного пути развития, отдельного от развития личности, оно включается в этот процесс развития личности как реального субъекта» [5, с. 112]. Данный ученый ввел свое понятие самосознания: «самосознание – это осознание самого себя как сознательного субъекта, реального индивида, а вовсе не осознание своего сознания».

Развитию самосознания и личности Л.С. Выготский отводил в юности центральную роль. В этом возрасте происходит открытие Я, собственного мира мыслей, чувств и переживаний, которые кажутся самому субъекту неповторимыми и оригинальными. Тенденция воспринимать свои переживания как уникальные имеет опасность перерасти в отгороженность и замкнутость, основанные на ошибочной убежденности в том, что понять его особый внутренний мир не сможет никто [3, с. 420].

В.С. Мерлин определял самосознание как сложную психологическую структуру, включающую в себя в качестве особых компонентов: сознание своей тождественности, своего собственного «я» как активного, деятельного начала, своих психических свойств и качеств и, определенную систему социально-нравственных самооценок. Все элементы связаны друг с другом функционально и генетически, но формируются они не одновременно [3, с. 272].

Тема самосознания и самооценности актуальна для применения знания в социальной сфере, так как самооценность стимулирует адекватное отношение к себе, понимание своей уникальности, что в последствии приводит к адекватному принятию критики.

В исследованиях Л.И. Божовича, А.Н. Леонтьева А.Г. Спиркина, В.В. Столина, И.И. Чесноковой доказано, что данные представления о себе создаются под влиянием социальной среды. Самосознание связано с оценочными суждениями других людей, а также соотнесение личных мыслей и поступков, с нормами, принятыми в обществе. Функция самосознания состоит в том, чтобы найти смысл своей собственной деятельности. Если молодежь найдет смысл в собственной деятельности, то найдет и в жизни. Также функцией самосознания является познание себя, принятие себя таким, какой ты есть, а также обеспечение саморазвития личности.

Самосознание – это совокупность принятых знаний об окружающем и внутреннем мире и сопоставление со своим собственным мнением о действительности. Когда молодежь приходит к осознанию смысла своей деятельности, понимает в чем ее достоинства и недостатки, осознает себя как целостную личность, то это формирует особенное, ценное отношение к себе. Молодой человек может корректировать свою жизнь ориентируясь только на себя и свои возможности. Все это приводит к осознанию себя и своей ценности в мире.

Самоценность является фундаментом для развития и становления личности. На уровне самооценности основаны способы взаимодействия с миром. От этого зависит то, насколько личность умеет управлять своей жизнью. Тем самым самооценность выше, если человек удовлетворен своей жизнью, всем тем, что его окружает и удовлетворен самим собой в целом. Насколько личность идентифицирует себя с другой, настолько они являются частью его «Я» [4, с. 138].

Самоценность – это своеобразный внутренний стержень личности, который составляет ее суть, а также помогает в личностной реализации. Самоценность связана со множеством факторов и имеет многогранный характер. Важна согласованность всех факторов самооценности. Именно «Я-концепция» направляет личность к достижению внутренней согласованности. Происходит интерпретация всего опыта, что является источником личных ожиданий. Низкая самооценность приводит к неудачам в жизни, неправильной оценки себя, незнание своих индивидуальностей, достоинств, способностей. Высокая же самооценность в молодежи обеспечивает адекватное оценивание своих способностей и возможностей.

Низкий уровень самооценности приводит к склонности к социальной пассивности, одиночеству. Самоценность неразрывна с понятием самосознание, так как самосознание служит помощником в осознании смысла своей деятельности и своей жизни, принятии себя, а это служит почвой для понимания себя и своей ценности в этом мире. Низкая самооценность способствует неправильной оценки себя и своих возможностей, незнание своих достоинств, способностей. Высокая самооценность наоборот обеспечивает адекватное оценивание своих способностей и возможностей.

Для изучения представления личности о самооценности нами был проведен опрос, который включал закрытые вопросы, а также была возможность испытуемым дать свою собственную интерпретацию понятию «самоценность». В данном опросе мы спросили у испытуемых о том, как они понимают слово «самоценность». Были представлены такие варианты ответов: передает ощущение ценности собственной личности и предполагаемую ценность собственного «я» для других; ценный, значимый сам по себе; качество системы, заключающееся в том, что ее целевая функция направлена на саму систему. Данные ответы были связаны с особенностями представлений о понятии «самоценность» у молодежи.

Для нашего исследования была выбрана методика «Исследования самоотношения» С.Р. Пантелеева. В данной методике выявляются структуры самоотношения личности, выраженности отдельных компонентов самоотношения. К данным компонентам относят: закрытость личности, самоуверенность,

саморуководство, отраженное самоотношение, самооценność, самопривязанность, внутренняя конфликтность и самообвинение

По итогам опроса, можно сделать вывод о том, что большинство считают, что самооценność передает ощущение ценности собственной личности и предполагаемую ценность собственного «я» для других. 24,5% испытуемых считают, что самооценność означает значимый сам по себе. Лишь 2% считают, что это качество системы, заключающееся в том, что ее целевая функция направлена на саму систему. 10,2% испытуемых дали свой ответ. Были такие варианты ответов:

1. Осознавать свою значимость для самого себя.
2. Понимание собственной значимости.
3. Ощущение собственной ценности, с принятием адекватной.
4. Ценный, вне зависимости от оценок окружающих.
5. То, какую пользу оно несет и каким наполнено смыслом.

В результате исследования, мы можем сделать вывод, что представление о понятии «самоценность» у молодежи имеет разные значения и понимания.

По итогам проведения методики «Исследования самоотношения» С.Р. Пантелеева большинство испытуемых имеет средний уровень самооценности (77,6%).

Мы можем предположить, что исследуемая молодежь склонна к высокой оценке себя, своих достижений, они признают свою уникальность. Но есть то, что человек не принимает и принижает в своей личности. Именно недооценка своих качеств может привести к беспокойству, ощущению малоценности и личностной несостоятельности. 22,4% опрошенных имеют высокий уровень самооценности.

Важно сказать, что молодежь с высоким уровнем самооценности может высоко оценивать свой духовный потенциал, богатство своего внутреннего мира. Они воспринимают себя как индивидуальность. Они оценивают и осознают себя как неповторимого и уникального человека. Уверенность в самом себе может помочь молодежи противостоять средовым воздействиям. Именно при помощи этой уверенности человек приобретает способность адекватно воспринимать критику в свой адрес. Низкий уровень самооценности у испытуемых отсутствуют. Это может говорить о том, что многие испытуемые понимают себя и осознают свою ценность.

В заключение проведенного опроса можно сказать, что все испытуемые имеют представление о том, что такое «самоценность», что, возможно, помогает им выстраивать свою жизнь так, чтобы иметь средние и высокие уровни самооценности, что соответствует проведенному исследованию.

Также важно сказать, что самооценность включает себя осознание смысла своей деятельности и смысла своей жизни, полное принятие себя, что помогает человеку ощутить себя самоценной личностью. Самоценность связана с Я – концепцией. Она направляет молодежь к достижению внутренней согласованности. Все это происходит из-за личной интерпретации опыта. Когда личность достигает внутренней согласованности, то она достигается самосознание, одной из составляющих которого является самооценность личности.

Высокий уровень самооценности свидетельствует о том, что молодежь адекватно оценивает свой потенциал и внутреннюю составляющую его души. Она склонна к тому, чтобы оценить свою индивидуальность и воспринимать себя как неповторимую личность. Молодежь уверена в себе и способна противостоять средовым воздействиям, не воспринимая критику близко к сердцу. Уровень самооценности обеспечивает адекватное оценивание своих способностей и возможностей.

Средний уровень самооценности говорит о чрезмерной избирательности и придирчивости молодежи к себе. Молодежь склонна высоко оценивать ряд своих качеств, признавать их уникальность. Некоторые стороны личности явно недооцениваются, поэтому замечания окружающих могут вызвать ощущение малоценности, несостоятельности.

Низкий уровень самооценности свидетельствует о глубинных сомнениях личности в своей уникальности. Молодежь недооценивает свое духовное «Я», а неуверенность в себе ослабляет сопротивление средовым влияниям. Личность чрезмерно чувствительна к замечаниям и критике со стороны окружающих его людей. Со стороны можно заметить, что человек обидчивый и ранимый, его легко задеть, он склонен не доверять самому себе.

В молодом возрасте решается задача становления человека как субъекта собственного развития. Высокий и средний уровень самооценности может помочь в выстраивании благоприятной социальной и профессиональной жизни человека. Низкий уровень самооценности может привести к социальной пассивности, неудовлетворению своей жизнью.

Проведя исследование, мы пришли к выводам, что у большинства молодых людей уровень самооценности средний, что дает возможность высоко оценивать себя как личность. Молодежь со средним уровнем самооценности адекватно оценивает свои качества, однако некоторые личные качества недооцениваются. Это могут быть профессиональные качества и успехи, внешние особенности, свое индивидуальные особенности. При высоких результатах во всех сферах жизни личность может не осознавать свои преимущества, достижения и возможности. Меньшее количество испытуемых имеет высокий уровень самооценности.

Испытуемые с высоким уровнем самооценности умеют воспринимать и оценивать себя как уникальную личность, понимая свои положительные и отрицательные стороны, принимая себя такими, какие они есть. Также никто из испытуемых не имеет низкую самооценку. Это говорит о том, что все испытуемые способны воспринимать себя как полноценную личность, высоко оценивать свои способности и результаты, ценить свои личные качества и достижения.

Было выявлено то, что каждый из испытуемых имеет представление о самооценности личности. Знание об этом может помочь в выстраивании своей жизни так, чтобы иметь средний и высокий уровни самооценности. Данные исследования можно учитывать при составлении рекомендаций для повышения самооценности личности, а также для развития личности в сфере образования и воспитания.

Список литературы

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология: учебное пособие. – М.: Академия, 2008. – 672 с.
2. *Мерлин В.С.* Психология индивидуальности: монография – Воронеж, 1996. – 303 с.
3. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник. – М.: Академия, 2019. – 456 с.
4. *Новгородцев П.И.* Лекции по философии права. Избранные произведения. – М.: Юрайт, 2021. – 327 с.
5. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 356 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К КОМПЬЮТЕРНОЙ АДДИКЦИИ

Щельникова Арина Алексеевна

*студентка 3 курса психолого-педагогического факультета
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
г. Владимир*

Данилова Марина Владимировна

*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
г. Владимир*

Аннотация. *Статья посвящена изучению особенностей социализации подростков, склонных к компьютерной аддикции. В материале рассматриваются особенности социализации в подростковом возрасте и причины склонности подростков к компьютерной аддикции. Для выявления связи склонности подростков к компьютерной аддикции и уровня социализации проведено эмпирическое исследование с помощью методики изучения социализированности личности (М.И. Рожков) и «Теста Т. Такера на выявление игровой зависимости» (в модификации И.А. Коньгиной).*

Ключевые слова: *особенности социализации, компьютерная аддикция, подростковый возраст, интернет-зависимость.*

Актуальность исследования по вопросу компьютерной аддикции у детей подросткового возраста, обусловлена тем, что в современной российской действительности активно протекает процесс компьютеризации, затрагивающий все сферы общественной жизни человека. Важнейшей первопричиной этого является появление сети Интернет в качестве коммуникативного, информационного и игрового пространства. В современном мире осведомленность в данной теме является неотъемлемой частью жизни. Но есть и негативные аспекты, характерные для лиц подросткового возраста, так как они более уязвимы в силу своих возрастных особенностей. Данная проблема затрагивает все сферы жизни подростка: успеваемость в школе, взаимоотношения со сверстниками, семьей и старшим поколением, внутриличностные конфликты.

Проблемы социализации, такие как: изменение системы ценностей, быстрая трансформация социальной структуры общества, или ослабление системы формального и неформального социального контроля, также обуславливают усиление влияния контента сети Интернет [5].

Г.М. Андреева трактует понятие «социализация» следующим образом: «социализация – это двойственный процесс, который включает: с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду человек не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации». То есть социализированным человека можно будет считать при соблюдении двух условий: включение в себя усвоение социального опыта и его преобразование [1].

На современном этапе разработки проблемы аддикций, компьютерная зависимость не нашла четкой обозначенности в данной среде. Ученые связывают это с быстрым протеканием процессов внедрения компьютерных технологий во все сферы жизни человечества, что не дает возможности отслеживать проблемы зависимости в таких быстрых темпах.

Ж.И. Трафимчик и А.О. Болбасов диагностируют компьютерную аддикцию с помощью опросника А.Ю. Егорова, созданного для диагностики интернет-зависимости [8]. Это позволяет предположить, что содержание понятий «компьютерная аддикция» и «интернет зависимость» авторы считают тождественными. Однако очевидно, что это два принципиально разных понятия, потому как интернет-зависимость может быть замечена даже без наличия компьютера. В то время как зависимость от компьютера возможна и без подключения к интернету. Таким образом, компьютерную зависимость с одной стороны можно отнести к подклассу интернет-зависимости, с другой, к подклассу цифровой зависимости.

Известно, что социализация протекает на протяжении всей жизни, но наиболее ярко – в детстве и юности. Большинство авторов, изучая возрастную периодизацию, подчеркивают немаловажные различия в специфике процесса социализации в разные возрастные этапы. Важно отметить, что именно в подростковом периоде «правильное» поведение, заменяется «плохим». В силу возрастных новообразований и изменений в психике подростка, он действует против правил родителей или иных взрослых [4].

Характеристики социализации подростка полностью соотносятся с его потребностями в самостоятельной и независимой жизни, самооценке, признании среди сверстников. На основе образцов, усвоенных на более ранних этапах жизни, он накапливает опыт уже из достаточно свободной социальной среды, достигает более высокого статуса, признания, находит свое место в системе общественных отношений [2].

А.Ю. Егоров, психиатр и нарколог, относит игроманию к разряду аддикций технологического плана. Вследствие этого автор подчеркивает аспект спорности вопроса вынесения технологических аддикций в отдельную группу, из-за ее неопределенности в феноменологической самостоятельности. А.Ю. Егоров считает, что это связано с тем, что объект зависимости является средством реализации совершенно других, разнообразных форм аддиктивного поведения [3].

Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования показал, что основной группой риска для развития компьютерной зависимости являются подростки в возрасте от 10 до 18 лет.

Но на возникновение компьютерной аддикции влияет не только возрастные особенности поведения и развитие психических процессов, а также доступность подключения к Интернету, распространение домашних компьютеров, большое количество игровых клубов. При этом по статистике чаще всего в группу риска попадают юноши, чем девушки, так как у них более развиты такие чувства как конкурентность, соревновательность и др. [6].

Выделяют следующие причины возникновения компьютерной аддикции у подростков:

- возрастные особенности поведения и развитие психических процессов;
- доступность подключения к Интернету, распространение домашних компьютеров, большое количество игровых клубов;
- неудовлетворенность реальной жизнью;
- отсутствие навыков самоконтроля и контроля со стороны взрослых;
- дефицит общения в семье или среди сверстников;
- отсутствие у подростка увлечений и хобби;

– отсутствие социальной значимости в жизни [7].

С целью определения взаимосвязи между склонностью к компьютерной аддикции и уровнем социализированности подростков нами было проведено эмпирическое исследование на базе одного из лицеев г. Владимира среди 20 учащихся в возрасте 14-15 лет. Методики исследования: «Тест Т. Такера на выявление игровой зависимости» (в модификации И.А. Кобыгиной), методика изучения социализированности личности, разработанная М.И. Рожковым

Анализ результатов методики «Тест Т. Такера на выявление игровой зависимости» (в модификации И.А. Кобыгиной) показал следующие данные: отсутствие каких-либо негативных последствий от компьютерной игры, где игровая компьютерная зависимость не считается проблемным пристрастием – 25% учащихся; формирование компьютерной зависимости – 35% учащихся; наличие устойчивой формы игровой компьютерной зависимости, вследствие чего происходит потеря контроля над своим пристрастием к компьютерным играм – 40% учащихся.

Результаты методики изучения социализированности личности, разработанной М.И. Рожковым, представлены следующим образом: низкий уровень социальной адаптированности – 0%; средний уровень – 60%; низкий уровень – 35 %; высокий уровень – 5%. Таким образом, больше половины испытуемых имеют средний и низкий уровни социальной адаптированности. Таким подросткам обычно сложно адаптироваться в обществе, они не общительны, замкнуты, не испытывают интереса к учебе и к совместной деятельности. Лишь малая часть класса обладает высоким уровнем социализации. Обычно подростки с данным уровнем социальной адаптированности стремятся к общению и не ограничиваются своим кругом знакомых. Они активны, любят заниматься общественной деятельностью и легко приспосабливаются к различным ситуациям.

В результате проведенного исследования определена взаимосвязь между склонностью к компьютерной аддикции и уровнем социализированности подростка. Подростки, в большинстве случаев, имеющие склонность к реализации игровой компьютерной деятельности на уровне, который ведет к негативным последствиям, так же имеют и низкие уровни социальной адаптированности, автономности и социальной активности.

По результатам проведенной методики, 40% учащихся имеют склонность к компьютерной зависимости, кроме того, психологи описывают данный уровень как факт игровой компьютерной аддикции. Это свидетельствует о том, что у подростков склонных к компьютерной аддикции, имеются проблемы со следующими особенностями социализации: потребностями в самостоятельности и независимости, самоопределении, общении со сверстниками. Погружаясь в виртуальный мир, у подростка не хватает времени на реализацию личности, и в полной мере прохождения планомерных этапов социализации. Большее количество времени подросток тратит на проведение в сети Интернет или в компьютерных играх, в результате чего это влияет на уровень социальной адаптированности.

Для выявления связи между склонностью к компьютерной аддикции и уровнем социализации личности подростка проведены расчеты коэффициента корреляции двух случайных величин по Пирсону, значение которого составило 0.32, что соответствует умеренной связи между склонностью к компьютерной зависимости и уровнем социализации подростка.

Таким образом, в ходе исследования нам удалось установить связь между склонностью к компьютерной аддикции и особенностями социализации в подростковом возрасте. При построении работы специалиста по решению данной проблемы в подростковой среде необходимо учитывать существенные причины данного

явления: неумение самовыражаться, уход от реальности, наличие заниженной самооценки, неадаптированность, отсутствие коммуникативных навыков, частые неудачи в реальной жизни.

Список литературы

1. *Андреева Т.В.* Семейная психология: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
2. *Божович Л.И.* Личность и формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 398 с.
3. *Егоров А.Ю.* Нехимические зависимости. – СПб.: Речь, 2007. – 190 с.
4. *Иванова Е.П.* Как происходит социализация: элективный курс для 10 класса // Образование в современной школе. – 2008. - №8 – С. 3-11.
5. *Ильина Т.А.* Формирование мировоззрения и социализация личности // Школа. – 2000. - №5. – С. 38-40.
6. *Кузнецова А.В.* Когнитивные способности интернет-активных школьников 14-16 лет [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://new-disser.ru/avtoreferats/01005032411.pdf> (дата обращения: 07.05.2022).
7. *Трафимчик Ж.И.* Компьютерная аддикция у молодежи: специфика и профилактика /Ж.И. Трафимчик., А.О. Болбасов // Ученые записки СПбГМУ им. акад. И.П. Павлова. – 2011. – Том XVIII. – №4.
8. *Янг К.* Клинические аспекты интернет-зависимого поведения // Медицинская психология в России. – 2015. - №4 (33).

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЧЕЧЕНСКИХ СТУДЕНТОВ

Элиева Зарета Саламуевна

*студентка 2 курса физико-математического факультета
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
г. Грозный*

Хасханова Милана Тахировна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
г. Грозный*

Аннотация. В статье рассмотрен процесс формирования самосознания чеченских студентов, влияние на них этнической консолидации, национальной интеллигенции, историко-этнической мифологии и используем методiku Г.У. Солдатова и С.В. Рыжова «Типы этнической идентичности»; методiku Дж. Финни, измеряющая выраженность этнической идентичности; анкету Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко на изучение определенности и валентности этнической идентичности, готовности к межэтническому взаимодействию.

Ключевые слова: этнокультура, чеченцы, этническая идентичность, студенты, консолидация, диагностика, методы, чеченские студенты.

В современном обществе нашей страны для полноценно-нормального формирования самосознания у чеченских студентов необходима такая среда, где семья создана с соблюдением всех правил и традиций своего народа и религии. Если брак

родителей осуществлялся на основе разных этносов, то само начало формирования сознания о жизни и личности молодых людей будут отличаться от тех семей, где брак с обеих сторон создан с одинаковыми чеченскими сторонами. Они (молодые люди), проходя социализацию в условиях полиэтнической среды, оказываются под сильным влиянием одновременно двух этносов, к которым принадлежат их родители. Весь этот процесс часто приводит к определенным сложностям. А именно в процессе их этнической самоидентификации, которая сопровождается глубокими эмоциональными переживаниями. Весь этот процесс сказывается на особенностях этнической идентичности.

В работах О.Н. Безруковой, Л.М. Дробежевой раскрывается проблема воспитания этнической идентичности у чеченских студентов, которых выросли в семьях, создавшихся из разных этносов.

Цель настоящего исследования – выявить особенности и виды этнической идентичности чеченских студентов 19-20 лет из семей, создавшихся на основе разных этносов.

Исследование проводилось со 38 студентами в возрасте 19-20 лет, которые являются выходцами из семей, которые зародились на основе разных этносов, проживающими в Чеченской Республике. Для диагностики показателей этнической идентичности студентов мы использовали следующие методы: методику Дж. Финни, измеряющая выраженность этнической идентичности; анкету Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко на изучение определенности и валентности этнической идентичности, готовности к межэтническому взаимодействию; методику «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой; опросник для изучения структуры этнической идентичности М.В. Верещагиной.

Дж.Финни разработала модель стадийного формирования этнической идентичности. Она рассматривает в модели становления этнической идентичности детей, происходящие по мере изучения реальности и принятия ими решений относительно роли этничности. Дж. Финни считает, что достижения реализованной этнической идентичности совпадают с достижением вполне определенной личностной идентичности: люди, обладающие наиболее ясным чувством «Я», одновременно наиболее уверены в своей этнической принадлежности и ее значении для жизни.

Данная методика включает в себя две шкалы, каждая из которых состоит из четырех вопросов.

Первая шкала позволяет оценить эмоциональный компонент этнической идентичности, точнее валентность (эмоциональную окрашенность) этнической идентичности. Оценке подлежит степень позитивности этнической идентичности.

Вторая шкала позволяет оценить, насколько ясно респондент ощущает себя представителем своего народа. Вопросы, составляющие данную шкалу направлены на оценку степени неопределенности этнической идентичности респондента.

При обработке данных подсчитывается среднее значение по каждой шкале. Шкалы содержат как обратные, так и прямые вопросы. Обратные вопросы перед началом обработки подлежат перекодировке.

Данная методическая разработка (Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой) позволяет диагностировать этническое самосознание и его трансформации в условиях межэтнической напряженности. Один из показателей трансформации этнической идентичности – это рост этнической нетерпимости (интолерантности). Толерантность / интолерантность – главная проблема межэтнических отношений в условиях роста напряженности между народами – явилась ключевой психологической переменной при конструировании данного опросника. Степень этнической толерантности респондента оценивается на основе следующих критериев: уровня "негативизма" в отношении

собственной и других этнических групп, порога эмоционального реагирования на иноэтническое окружение, выраженности агрессивных и враждебных реакций в отношении к другим группам.

Типы идентичности с различным качеством и степенью выраженности этнической толерантности выделены на основе широкого диапазона шкалы этноцентризма, начиная от отрицания идентичности, когда фиксируется негативизм и нетерпимость по отношению к собственной этнической группе, и заканчивая национальным фанатизмом – апофеозом нетерпимости и высшей степенью негативизма по отношению к другим этническим группам.

Опросник содержит шесть шкал, которые соответствуют следующим типам этнической идентичности.

С целью изучения особенностей и видов этнической идентичности у чеченских студентов из семей, которые зародились на основе разных этносов, на основании подписанных информированных согласий студентами и их родителями мы применили факторный анализ. Для описания и объяснения выявленных факторов мы отследили наибольшие абсолютные значения факторных нагрузок в каждой строке повернутой матрицы, что отразили в таблице 1.

Таблица 1

Результаты факторного анализа

Фактор	Доля дисперсии
Гармоничная этническая идентичность	25,352%
Конфликтная этническая идентичность	16,168%
Негативная этническая идентичность	12,874%
Ассимилятивная этническая идентичность	16,750%
Полиэтническая идентичность	9,716%
Отрицаемая этническая идентичность	5,019%
Надэтническая идентичность	3,212%
Маргинальная этническая идентичность	7,612%

Процедура факторного анализа позволила описать виды этнической идентичности чеченских студентов из семей, создавшихся из разных этносов: гармоничную, конфликтную, негативную, ассимилятивную, полиэтничную, отрицаемую, маргинальную и надэтническую.

Также показано, что существует определенная связь между субъективной оценкой студентами из семей, создавшихся из разных этносов связи с народом отца и матери, что приводит к формированию определенного вида этнической идентичности. Так, высокая оценка связи с народом отца при негативной оценке связи с народом матери приводит к гармоничной этнической идентичности, характеризующейся позитивностью и определенностью при выраженных когнитивном и аффективном компонентах. При высокой оценке связи с народом матери и негативной оценке связи с народом отца наблюдается формирование этнической идентичности с позитивным образом и отношением к своему этносу и позитивно-ценностным отношением к иным этническим группам.

При выраженной позитивной оценке связи с отцом, выявляются этноцентристские тенденции, а доминирующая положительная оценка связи с этносом матери может привести либо к равнодушному отношению к своей этничности и выраженности когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов этнической идентичности, либо к отсутствию позитивного образа своей этнической группы при стремлении к сохранению и поддержанию ее культуры, установлению контактов с представителями своей этнической группы и проявлению себя как ее члена. Низкая

оценка связей с народом как отца, так и матери приводит к формированию положительных чувств относительно своей этнической принадлежности в сочетании с этноцентристскими тенденциями, сопровождающимися несформированностью когнитивного и поведенческого компонентов этнической идентичности.

Список литературы

1. *Верещагина М.В.* Социальная идентичность студентов северного Кавказа: монография / М.В. Верещагина, М.Т. Хасханова, Л.Ш. Болтаева. – Владикавказ: СОГПИ, 2021. – 189 с.

2. *Жданов Ю.А.* Проблемы теории и истории культуры. Сущность культуры / Ю.А. Жданов, В.Е. Давидович; отв. ред. Ю.Г. Волков. – Ростов н/Д.: Наука-пресс, 2005. – 428 с.

3. *Пеньков Б.М.* Философские проблемы теории и практики национальных отношений // Вопросы философии. – 1988. - №9. – С. 40-45.

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Юрова Анастасия Сергеевна

*магистрант 1 курса педагогического института
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов*

Милованова Надежда Юрьевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов*

Аннотация. В статье рассмотрены особенности семейного воспитания ребенка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Описаны основные стили воспитания и предложены характеристики семей, имеющих ребенка с физическими недостатками.

Ключевые слова: семья, особенности семейного воспитания, опорно-двигательный аппарат, детский церебральный паралич.

В настоящее время интерес педагогов и психологов сосредоточен на проблемах развития личности ребенка. Это обусловлено тем, что в дошкольном периоде происходит интенсивное развитие ребенка, закладывается фундамент физического и психического здоровья. Современное образование имеет своей целью формирование компетенций ребенка, которые смогли бы подготовить его к школьному периоду. В последнее время стала заметна тенденция к росту численности детей, имеющих психические и физические отклонения.

Одним из нарушений физического развития является нарушение функций опорно-двигательного аппарата (ОДА). Оно представляет собой тяжелое заболевание, при котором обнаруживаются двигательные, психические и речевые нарушения.

В отечественной дефектологии выдающиеся исследователи занимались изучением детского церебрального паралича: Е.Ф. Архипова, Р.Д. Бабенкова, Е.Н. Винарская, Л.А. Данилова, М.В. Ипполитова, Э.С. Калижнюк, И.Ю. Левченко, Н.Н. Малофеев, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, И.И. Панченко, О.Г. Приходько, Н.В. Симонова, И.А. Смирнова, Г.В. Тугорская, Л.Б. Халилова и др.

Поскольку в последнее десятилетие происходит активная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в обычные дошкольные и школьные учреждения, то потребность в квалифицированной своевременной помощи семьям, имеющим детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, резко увеличивается. Ключевую роль в формировании или, наоборот, разрушении личности ребенка играет семья. Именно она может укрепить или подорвать психосоматическое здоровье ребенка с детским церебральным параличом (ДЦП), а также помочь в адаптации к окружающему миру и интеграции в общество.

Многие ученые в своих исследованиях затрагивают проблемы семьи, воспитывающей ребенка с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, а также реабилитационные моменты лиц с двигательными нарушениями: Н.П. Болотова, В.А. Вишневский, Т.А. Добровольская, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, В.В. Ткачева, Н.Б. Шабалина и др.

Воспитание как система воздействия на ребенка является ключевым моментом в формировании его личности, сказывается на поведении и влияет на всю последующую жизнь. Семья для ребенка с ограниченными возможностями здоровья является важнейшим, а зачастую единственным ресурсом становления, социализации и самореализации личности ребенка.

Безусловно, присутствие в семье ребенка с физическим отклонением способствует формированию у родителей заниженной самооценки, неуверенности, чувству неполноценности и безнадежности, что в свою очередь приводит их к самоизоляции, отречению и одиночеству.

У родителей, воспитывающих особенного ребенка, нередко встречаются психические и невротические расстройства. Такие авторы, как В.А. Вишневский, Е.М. Мастюкова, В.В. Ткачева акцентируют внимание на материнском влиянии на ребенка, на ее общении и эмоциональной связи с ним. Все это является залогом защищенности и психологического комфорта ребенка.

Многие работы В.А. Вишневого пристально рассматривают эмоциональное состояние родителей, особенности их реагирования на сложившуюся ситуацию – появление проблемного ребенка в семье. Его исследования показывают, что рождение ребенка с ДЦП в больших случаях вызывают депрессивное состояние, которое может перейти в невроз, затяжную депрессию и невротическое развитие личности.

Безусловно, таким семьям необходима психологическая помощь, ведь оказавшись в ситуации крайне тяжелой психической травматизации, родители не владеют информацией о правильных действиях. Именно эта проблема волновала отечественного исследователя В.В. Ткачеву, которая в своем диссертационном исследовании рассматривает всестороннюю комплексную психокоррекционную помощь семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, в том числе с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Ее системный подход включает в себя психологическое изучение, консультирование и психокоррекцию. В рамках исследования были взяты следующие характеристики: пол ребенка, возраст, форма и степень тяжести заболевания, оценка дефекта и интеллекта, способность коммуницировать. Полученные данные дали возможность для выявления трех психологических типов родителей: авторитарный, невротичный, психосоматический.

Для родителей авторитарного типа характерно руководствоваться только своими собственными утверждениями, занимают активную жизненную позицию: некоторые сразу отказываются от ребенка в роддоме, узнав о его дефекте, другие проявляют стойкое желание найти выход из ситуации. Родители данного типа обладают положительными признаками: ищут лучшего врача, больницы, метода лечения; уверены, что с их ребенком когда-то произойдет чудо; преследуют цель адаптации, оздоровления, социализации ребенка, обучения. Существуют и отрицательные характеристики данного типа родителей: неумение сдерживать гнев, импульсивность; откровенное противопоставление себя социальной среде, не принявшей их ребенка; отстраненность от проблем ребенка; неравномерный характер применения воспитательных мер; частые жесткие формы наказания. Такие родители выдвигают к ребенку требования, которые он не способен выполнить, отказываются замечать особенности развития ребенка, а также чрезмерно опекают, в связи с чем не видят реальные перспективы развития своего ребенка.

Родители невротичного типа занимают пассивную личную позицию: «Что есть, то и есть». У данного типа отмечается чрезмерная фиксация родителей на отсутствии выхода из ситуации, отсутствуют стремления к преодолению возникшей проблемы. Они оправдывают собственную бездеятельность отсутствием прямых указаний со стороны специалистов. Педагогически несостоятельны. Стремятся оградить ребенка от всех проблем, даже тех, которые он сам может решить. Проявляют слабость характера, отсутствие требовательности и строгости. Непоследовательны в применении поощрения и наказания ребенка. Отказываются от решения проблем и скрывают дефект ребенка. Наблюдаются частые истерики, подавленное настроение, примитивизация социального поведения.

К психосоматическому типу относится самая многочисленная категория родителей, которая сочетает в себе черты двух предыдущих типов. Характерными особенностями являются: тенденция к доминированию и аффективное реагирование на стресс; в поведении проявляется нормативность, иногда замкнутость; проблема ребенка переживается изнутри, что проявляется в нарушениях психосоматической сферы; склоны к гиперопеке. Родители жертвуют своим здоровьем, не умеют отдыхать, изнуряют себя, а также стремятся найти лучших специалистов и сами ими становятся.

Исследования В.В. Ткачевой также сосредоточены на особой роли матери в семье с ребенком, имеющим физический дефект. По мнению исследователя важным является донести до матери возможность ее личной педагогической деятельности, направленной на всестороннее развитие ребенка. При помощи специалистов и методов коррекционной помощи, мать должна решительно действовать на благо своего ребенка, уйдя от тяжести переживания проблемы. Полноценная жизнь, наполненная различными интересами, должна быть в приоритете у родителя проблемного ребенка. Деятельность матери необходимо направить в нужном направлении: воспитывать любовь и добро в ребенке, учиться пользоваться поощрением и порицанием, адекватно оценивать достоинства и недостатки своего ребенка.

В.В. Ткачева, в процессе занятий с особенным ребенком и его матерью, ставила перед собой определенные задачи:

- обучение матери специальным коррекционным и методическим приемам, необходимым для проведения занятий с ребенком в домашних условиях;
- обучение матери специальным воспитательным приемам, необходимым для коррекции личности подобного ребенка;
- коррекция внутреннего психологического состояния матери;
- коррекция взаимоотношений между матерью и ребенком [1, с. 8].

Корректировка взглядов и жизненных ценностей матери ребенка с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, ее воспитательная и обучающая деятельность позволяет повысить личностную самооценку, благодаря увиденным результатам своего труда в достижениях ребенка осуществить личностный рост матери.

Отношения между родителями и детьми с двигательным дефектом зачастую обусловлены завуалированным эмоциональным отвержением родителем своего ребенка. Стараясь подавить отвержение, они стремятся быть особенно внимательными и заботливыми. Однако подобное вынужденное отношение влечет за собой душевный конфликт и глобальный протест против окружающего мира у особенного ребенка. Он старается скрыть недовольство своей семьей, и проецирует его на внешний мир, усиливая тем самым замкнутость и развивая эгоцентризм.

И.И. Мамайчук, В.Л. Мартыновым, Г.В. Пятаковой, проводившими социально-психологическое исследование семей, имеющих детей с физическим дефектом, было выявлено, что ведущим стилем воспитания является гиперопека, которая приводит к несамостоятельности и психическому инфантилизму. По мнению В.С. Чавес, который также занимался изучением семейного воспитания детей с ДЦП, основным стилем семейного воспитания является потворствующая гиперпротекция, способствующая формированию у ребенка высокую зависимость от родителей, неуверенность в себе и страхи. Чрезмерная родительская опека создает фундамент для развития у детей с ДЦП капризности, пассивность, безучастию к происходящему вокруг, отказу от выполнения заданий, неумению принимать собственные решения. Ограниченность социальных навыков и опыта самостоятельности ведет к речевым проблемам из-за отсутствия коммуникации, а также к снижению навыков самообслуживания и нежеланию заниматься любой деятельностью.

М. Калхоун и М. Хавишер выявили другой тип воспитания, когда родители занимают неоправданно жесткую позицию в воспитании подростка с нарушениями ОДА [1, с. 10]. Они, не акцентируя внимания на ограниченность его физических возможностей, требуют от ребенка неукоснительного выполнения всех задач и распоряжений. Порой из-за невыполненной просьбы прибегают к наказаниям. Результатом подобного типа воспитания становится плаксивость, повешенная возбудимость, а также чувства ненужности и обреченности, вследствие чего ухудшается физическое и психическое состояние больного ребенка.

А. Маслоу в своей теории потребностей высказывается о желании человека к наибольшему развитию, максимально используя свои возможности и притязания. Существуют следующие потребности человека: физиологические, безопасность, любовь и семья, уважение, саморазвитие. В качественном удовлетворении данных потребностей ребенка с физическими проблемами ключевую роль выполняет благотворная среда семейного воспитания, именно семья, совмещая познавательную, общественную, творческую, трудовую виды деятельности, помогает реализовать физиологические, психологические и интеллектуальные запросы своего ребенка.

Специфика семейного воспитания заключается в том, что оно основано на чувстве, что определяет нравственную атмосферу, стиль и тон взаимоотношений ее членов [1]. Внутрисемейные отношения, построенные на любви, доверии, заботе оказывают благотворное влияние на психику ребенка с ДЦП. Эмоциональное развитие ребенка, прежде всего зависит от отношения к нему родителей, от стиля их воспитания, от личностных установок. Адекватное отношение к себе и своей внешности, понимание своих возможностей и особенностей напрямую зависит от реакции и поведения родителей, воспитывающих ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В семьях, имеющих детей с нарушениями в физическом развитии, наблюдаются особенности иерархии. Возникшее чувство вины у родителей из-за двигательного дефекта, позволяет ему управлять и манипулировать родителями. Мать, желающая сохранить семью, своими действиями и словами способна подкреплять несостоятельность больного ребенка. То есть ребенок с физическими отклонениями спланирует родителей, тем самым удерживая от развода. Но подобная отвлеченность родителей на проблемы ребенка может заглушать истинные проблемы внутри семьи. Многие супружеские пары расходятся, не выдержав стрессовой ситуации, другие сохраняются и становятся сильнее.

По данным ООН, в каждой десятой семье, воспитывающей ребенка с нарушениями движений, проблемы социальной адаптации связаны с дисгармоничными отношениями в семье.

Многими отечественными педагогами и психологами, в том числе науки В.М. Бехтеревым, Л.С. Выготским, Г.Л. Выготской, П.П. Кащенко, И.В. Маляревским, семья рассматривалась в качестве компонента лечебного и воспитательного процесса ребенка с нарушениями ОДА. Существуют позитивные и негативные факторы, оказывающие влияние на социальную адаптацию ребенка. Среди положительных можно выделить следующие: превосходство духовных ценностей над материальными, дружеское взаимодействие с ребенком, грамотная позиция в педагогических и психологических вопросах, уважительное отношение внутри семьи, гармоничный психологический климат. К негативным факторам относят: приоритет материальных благ над духовными, авторитаризм, безграмотная психолого-педагогическая позиция родителей, безнравственные детско-родительские отношения, отсутствие гармоничного психологического климата. Гармоничные отношения внутри семьи, как микросоциальной среды, являются важнейшим условием для обеспечения благоприятного психологического развития ребенка с ДЦП.

В зрелой семье выделяют четыре основных вида отношений: психофизиологические, психологические, социальные отношения; культурные. Помимо семьи, как важнейшей составляющей, сопровождающей человека всю жизнь, огромная роль в развитии личности отводится социальной среде и обществу. Именно они формируют черты характера и правила поведения.

Известный американский психолог В. Сатир выделяет два типа семей: зрелая семья и проблемная семья. В первом случае каждый живет своей жизнью, но при этом имеет много общего. В зрелой семье присутствуют открытость и простота, уважение и любовь, желание оказать поддержку ближнему. Люди из таких семей ощущают себя защищенными и любимыми. В таких семьях ценится свобода и спокойствие, совместно принятые решения. Для родителей из зрелых семей любой ребенок – это дар. Для проблемной семьи характерны напряженные и холодные отношения. Люди в такой семье испытывают одиночество и тоску, подавленное настроение. Печаль и страдания выражаются невербальным признакам: по выражению глаз и лица, положению тела. В проблемных семьях, по мнению В. Сатир, присутствуют контроль и назидание, и отсутствуют семейные беседы и совместный досуг.

Семейные проблемы, такие как супружеские раздоры, конфликты, депрессивное состояние матери остро сказываются и находятся в тесной взаимосвязи с психическими нарушениями ребенка. На взаимоотношения в семье оказывают влияния финансовые проблемы, неуверенность в завтрашнем дне, нестабильность здоровья.

Российская семья представляется сложной семьей из-за того, что в ней зачастую проживают сразу несколько поколений со своими различными противоречивыми представлениями о жизненных ценностях и приоритетах, о взглядах на жизнь и оценке жизненных событий. В результате чего на одного и того же человека в подобной семье

накладываются несколько ролей: воспитателя и воспитуемого. Это может стать предпосылкой к созданию у ребенка с физическими нарушениями противоречий, и, следовательно, к психологическим проблемам.

Можно сделать вывод, что семья – системно-функциональное объединение людей, основанное на родственных связях. От человека, ставшего родителем, зависит качество воспитания и состояние культуры ребенка. Поэтому так важно осознанно принимать важную роль супруга и родителя.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что только при активном включении и участии семьи в жизни и воспитании ребенка, имеющего двигательные нарушения, возможно полноценное, всестороннее развитие личности ребёнка. Поддержка семьи, принятие своего особенного ребенка в комплексе с работой специальных педагогов, оказывает положительную динамику на развитие ребенка с ДЦП.

Только семья может научить ребенка быть самостоятельным и ответственным за свои действия, формировать положительные качества, привить позитивное отношение к себе и жизни, развить морально и физически. Только семья с гармоничными внутренними и внешними установками способна выстроить бесконфликтные, гибкие детско-родительские отношения, ориентированные на всестороннее развитие особенного ребенка.

Список литературы

1. *Болотова Н.П.* Повышение функциональной дееспособности семей, воспитывающих ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М.: МГГЭУ, 2018. – 24 с.
2. *Болотова Н.П.* Психолого-педагогическое изучение семей воспитывающих подростков с двигательными нарушениями. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2014. – 98 с.
3. *Потоцкая Е.А.* Психологическая помощь семьям, воспитывающим детей с детским церебральным параличом // XXII Региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области. – Волгоград, 2017. – С. 297-299.
4. *Шац И.К.* Эмоциональные детерминанты негармоничного воспитания в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья / И.К. Шац, В.В. Коваленко // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2015. – Т. 3. Педагогика. - №3. – С. 15-26.
5. *Эртель О.Д.* Специфика семейного воспитания детей с ДЦП // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: Материалы VI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. / Под редакцией О.Б. Ганпанцуровой. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2017. – С. 276-277.

ВЛИЯНИЕ ПРОПАГАНДЫ НА ОБЩЕСТВО

Юсупов Ахмад Тамерланович

*студент 3 курса физико-математического факультета
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»*

г. Грозный

Хасханова Милана Тахировна
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
г. Грозный

***Аннотация.** Статья имеет социально-психологический характер, которая предполагает раскрытие проблемы пропаганды на сознание общества в мире. Основное содержание исследования составляет анализ пропаганды. Значительное внимание в данной работе уделяется пропагандистских действий которая влияет на формирование общества и его развития в мире.*

***Ключевые слова:** пропаганда, контроль, общество, мнения общества, мир, общество, пропагандистские действия, народ голоса, общественное мнение.*

Контроль народного голоса является основной проблем, имеющая связь с изучением науки как социальная деятельность. Центр такого контроля есть пропаганда, созданная на основе прецизионной научно-аргументированной информации о направленности, интенсивности и слияние общественного мнения. Пропаганда присутствует в любом обществе и во все времена. Она может быть политической, а может продвигать здоровый образ жизни, правильное питание или моду. В разные исторические периоды пропаганда приходит вместе с религией или идеологией. Чаще всего мы сталкиваемся с политической пропагандой.

Цель пропаганды «направить все усилия на принятие общественностью нужной для управляющей стороны точки, создание зрения систему установок на поддержку или отвержение экономических, политических или социальных явлений. Выступление ораторов перед публикой, статьи в журналах, телевизионные передачи, реклама и продвижение товаров на рынке – это образцы пропагандистского воздействия на общественное мнение.

Эффект влияние пропаганды является переобразование психики и действия людей для корректировки его направленности (путём внушения). Связи с изменением сознания у людей, а также практической деятельностью положено принимать показателем результативности пропаганды. Для распознавания результативности влияние пропаганды на социальные слои общества в целом в приоритет берут изучения общественного мнения для определения направленности сознания общества. Качество пропаганды зависит от реализации её целей.

Эстонская исследовательница М. Лауристин предложила три вопроса, ответ на которые позволит, по её мнению, судить об эффективности пропагандистского воздействия:

- Какие цели регулятивного характера ставятся коммуникатором?
- Как эти цели воплощаются в содержании и форме пропагандистских сообщений?
- Как реагирует аудитория на эти сообщения, т.е. насколько их пост коммуникативное поведение, практическая деятельность соответствует целям пропаганды?

Большинство исследователей считают, что пропаганда начинается ещё со школьной скамьи, так как входе обучения учитель может закладывать в учащихся своё собственное мнение, плюс ко всему стоит отметить, что школьная программа тоже направлена на возвращение людей с определённым образом мышления. Доподлинно известно, что скрытая и постоянная пропаганда имеет больший эффект, так как закладывается глубоко в сознании человека. Не является секрет и то, что телевидение и интернет так же имеет сильное влияние на наше восприятие окружающего мира. Та же

реклама, которую мы смотрим по телевизору или на экранах телефона по типу – хочешь быть красивой? Покупай нашу косметику и остальное в таком духе. Помимо того, что такая реклама пробуждает в нас купить тот или иной товар, также такая реклама может заставить нас купить товар, в котором мы даже не нуждаемся.

В 2019 году Соединённые Штаты Америки столкнулись массовым пьянством среди студентов, такое влияние обрело массовый характер, также пьянство вошло в моду, только малая часть из этого не были сторонниками напиться до смерти, американские исследователи, которые исследовали эту проблему пошли на хитрость и опубликовали сфабрикованные исследования в котором было написано, что малый процент студентов употребляет алкоголь, а также считает, что такой образ жизни неприемлем для американцев и отдают своё предпочтение здоровому образу жизни. Таким образом показав меньшинство молодых людей, распивавших спиртные напитки они разграничили и дали понять, что такие люди являются неудачно сложившемся единицами общества, связи с этим сократив распитие спиртных напитков у молодого поколения.

Вот так может повлиять пропаганда на общество, взять те же самые Американские фильмы, где роль злодеев по сюжету являются русские, это тоже пропаганда, в которой закладывается в головы людей, что россияне – это плохие парни. Пропаганда, это самое мощное оружие человечества и попав в руки не тому правительству может оказать негативное влияние на страну. С другой же стороны фильмы про Вторую мировую войну, которые часто показывают по телевизору такие фильмы положительно сказываются на народ, помогая сплотить народ вместе, а также не забыть историю, также возмём пропаганду здорового образа жизни, крылатая фраза, которая продвигается в обществе русского народа “В здоровом теле здоровый дух”. Конечно, такая фраза не заставляет нас идти в спортзал и тренироваться до посинения, но очень хорошо поднимает мотивацию для развития своего тела, а также поднятия самооценки.

Нами было проведено исследование среди студентов ЧГПУ. В опросе приняло участие 45 человек, 29 девушек и 16 юношей. Результаты опроса показали, что большинство студентов чаще всего используют интернет для получения информации, но редко доверяют СМИ, уточняют и перепроверяют полученную информацию (таблица 1).

Таблица 1

Результаты опроса студентов

Чаще всего используемое СМИ	Интернет 96%	Телевидение 8%	Печатное СМИ 0%	Радио 0%
Важным фактором при выборе СМИ	Достоверность 88%	Скорость получения инфо 16%	Доступность 16%	Популярность 0%
Влияние СМИ на общественное мнение	Наиболее влияет интернет 72%	Влияет телевидение 52%	В меньшей степени влияет печатное СМИ и радио 68%	
Является ли СМИ мощнейшим манипулятором общественного мнения	Полностью согласен 40%	Скорее согласен 52%	Скорее не согласен 8%	Полностью не согласен 0%

Доверия инфо полученной от СМИ	Да, полностью доверяю 0%	Скорее доверяю 24%	Скорее не доверяю 76%	Полностью не доверяю 4%
Проверка информации полученная от СМИ	Всегда проверяю 12%	Часто 40%	Редко 40%	Не проверяю 12%
Согласны мнением СМИ	Всегда соглашаюсь 0%	Часто 24%	Редко 84%	Не согласны 0%
Смена собственного мнения под влияние СМИ	Всегда меняю 0%	Часто 8%	Редко 60%	Не меняю 32%
Ощущения влияние СМИ на себе	Да 20%	Нет 28%	Затрудняюсь ответить 56%	
Допустимо ли СМИ манипулированием сознания человека	Допустимо 24%	Вполне допустимо 20%	Скорее недопустимо 16%	Не допустимо 40%

Подводя итог можно сказать, что голос народа зависит от развития общества в той или иной стране, в которой она создаётся и развивается. Важным аспектом для развития общества, является история, культура и ценности народа, также политической строй и форма правления в стране, в которой живут. Формой контроля общественного мнения является же пропаганда, которая практикуется в стране, способы воздействия на народ есть средство массовой информации такие как телевидение, кинематограф, интернет, радио, газеты, видео, журналы.

На всем этапе развития человека и общества вокруг нас есть пропаганда в той или иной форме, которая преследует в течении всей жизни. Главное для человека и общества уметь разграничивать и фильтровать информацию, чтобы не стать жертвами не тех людей находящиеся в политическом правлении.

Список литературы

1. *Башмаков В.И.* Социология управления: учебник / Под ред. В.Н. Князева. – М.: Юрайт, 2016. – 360 с.
2. *Волков Ю.Г.* Социология: учебник / Под ред. В.И. Добренькова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2009. – 571 с.
3. *Горелов А.А.* Социология в вопросах и ответах. – М.: Эксмо, 2017. – 316 с.
4. *Граждан В.Д.* Социология управления: учебник. – М.: Юрайт, 2016. – 604 с.
5. *Пропаганда 2.0 / Г. Почепцов; худож.-оформитель М. С. Мендор: Фолио.* – Харьков, 2018. – 21 с.
6. *Франц В.А.* Управление общественным мнением: учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 135 с.
7. *Фролов С.С.* Общая социология. – М., 2016. – 384 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Яковлева Елена Александровна

студентка I курса психологического факультета

ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет

имени академика С.П. Королева»

г. Самара

Аннотация. В статье автор выделяет особенности одаренных детей, которые следует учитывать при организации образовательного процесса. Акцентируется внимание на характеристиках сопровождения развития и воспитания одаренных детей. Обозначены возможные проблемы в психолого-педагогической работе с одаренными детьми.

Ключевые слова: одаренность, психолого-педагогическая работа, психологическое сопровождение, одаренные дети.

Вопрос одаренности исследовался не один век, но только с конца девятнадцатого века – начала двадцатого начали проводиться научные работы, которые в последующем закрепили данное понятие и показали его значимость. Обусловлено это было тем, что большинство одаренных людей так и не смогли себя реализовать из-за определенных особенностей, к которым общество и система образования была не готова. Данные обстоятельства было необходимо исправить, так как, во-первых, прошлые системы не предусматривали условия для контингента людей, имеющих одаренность, из-за чего они чувствовали некоторую напряженность, во-вторых, одарённые люди могли существенно ускорить научные прогресс.

Для продуктивной работы с одаренными следует опираться не только на педагогические знания, но и на психологические, так как очень часто такие дети имеют проблемы во взаимоотношениях с родителями, друзьями и преподавателями, что не может не отражаться на любом виде деятельности.

Многие ученые работали над различными аспектами одаренности и работы с одаренными детьми: методы, механизмы, направления, виды, способы и условия психологического сопровождения обучения и воспитания одаренных детей. Однако даже сейчас нет совершенной методики развития одаренного ребенка.

Направление работы с одаренными детьми актуально во всем мире, России и даже городе Самаре, в котором есть специализированный центр раскрытия талантов одаренных детей.

Для продуктивной работы с одаренными детьми следует знать их особенности, чтобы понимать, как лучше выстроить образовательный процесс. Одной из главных особенностей является мотивационный аспект поведения, потому что он объясняет действия ребенка, его взгляды и наклонности. Мотивационный аспект отличается тем, что ребенок не осознает его, поэтому все реакции и действия происходят автоматически. Для человека их особенности являются чем-то обыкновением, поэтому им кажется, что таких же взглядов и окружающие их общество. За счет этого довольно часто происходят недопонимания в общении, особенно в младшем и среднем школьном возрасте. Было отмечено влияние положительного климата в семье на интеллектуальные способности детей [2; 8].

Мотивационный аспект заключается в:

1. Высокой избирательной чувствительности к конкретным сторонам предметной деятельности ребенка, например, к звукам, знакам, цвету, или к конкретным

формам активности, например, художественной, познавательной, физической. Важным фактором является то, что при данных процессах ребенок чувствует удовольствие.

2. Повышенной любознательности или познавательной потребности, выражающаяся в готовности по собственному желанию выходить за рамки наличной ситуации в решении задач и выполнения деятельности.

3. Повышенном интересе, ярко выраженной увлеченностью и полную погруженностью в какую-то сферу или деятельность.

4. Выборе противоречивой, парадоксальной и неопределенной информации, отрицании стандартных и типичных ответов и решений задач.

Отмечаются следующие особенности личности одаренного ребенка:

– креативный подход к любой деятельности, стремление к творчеству, выражению своих мыслей, идей и их защита, у них развита связная речь;

– мотивационная сфера выделяется из-за специфики вопросов, которые задает одаренный ребенок. Специфика же выражается в большом количестве вопросов, их сложности и глубине;

– получение удовольствия и большого спектра положительных эмоций от процесса познания, а не только от результата;

– независимость от общества и автономность, выражающаяся в склонности думать, действовать и поступать так, как считаешь нужным, а не как диктует общество, или как «принято» [6; 11].

Можно сказать, что это проявления возрастного кризиса.

Совокупность вышеуказанных факторов говорит о «сильной» личности, но из-за некоторых особенностей характера, то одаренные дети более чувствительны и ранимы в сравнении со сверстниками.

К характерологическим особенностям одаренных детей относят:

– проявляющиеся на ранних стадиях ярко выраженное чувство справедливости, из чего вытекают очень обширные системы ценностей личности;

– предрасположенность к высоким требованиям и к себе, и к окружающим, из-за чего наблюдается резкая реакция на общественную несправедливость;

– сложности с разделением фантазии и реальности за счет сильно развитого воображения;

– склонность к решению слишком сложных задач для определенного возраста;

– предрасположенность к преувеличению страхов;

– развитое чувство юмора, зачастую своеобразного, но именно с его помощью одаренный ребенок может защищать себя от болезненных ударов, наносимых сверстниками;

– сверхсильная восприимчивость к неречевым проявлениям чувств окружающих и молчаливым паузам, вызывающих напряжение, повышенная тактильность [3; 9].

Если обобщить данные, указанные выше, то можно прийти к выводу, что одаренные дети имеют особенности во взаимодействии с окружающими людьми и с миром в целом. Например, повышенное чувство справедливости часто приводит к конфликтам со сверстниками, а своеобразное чувство юмора к недопониманию со старшим поколением.

Несомненно, есть и множество плюсов, таких как невероятно высокое желание заниматься исследовательской деятельностью, чтобы узнать, как можно больше информации и усовершенствовать свои знания в какой-либо области. Именно поэтому необходимо знать об отличительных моментах одаренных детей, чтобы проводить психолого-педагогическую работу с раннего возраста, во избежание конфликтной и напряженной обстановки с окружающими людьми, и чтобы помочь ребенку раскрыть свою «одаренность», развить талант и реализовать себя в наивысшей степени.

Важным условием развития одаренных детей и подростков является правильная организация психолого-педагогического сопровождения. Г.В. Плеханов отмечал, что одаренные дети более чувствительны, эмоциональны, любознательны, самостоятельны, так как у них высокий уровень самодостаточности, у них сильно развито чувство справедливости, из-за этих качеств часто возникают конфликты с родителями, преподавателями и одноклассниками. Именно поэтому психологу надо уделять внимание как на учебные проблемы, так и на проблемы взаимоотношений, так как они могут заставить ребенка сомневаться в себе, закрыться и создать проблемы в развитии.

Можно прийти к выводу, что психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательном процессе – это система деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения, развития, воспитания, социализации и адаптации ребенка [13].

По мнению Е.В. Орловой, сопровождение обучения одаренных детей осуществляется на нескольких уровнях [10]. Индивидуальный уровень предполагает индивидуальные консультации и дополнительные занятия, в рамках которых реализуется непосредственная психолого-педагогическая работа с талантливым или одаренным учащимся. Групповой уровень реализуется в форме групповых консультаций, тренингов, на которых ведется психолого-педагогическая работа с группами талантливых и одаренных учеников. Создание психологически комфортной среды и позитивных взаимоотношений с одноклассниками является содержанием деятельности педагога-психолога на уровне класса. Уровень специализированного учреждения предполагает создание психолого-педагогических, консультационных центров.

Работа по психолого-педагогическому сопровождению обучения одаренных детей имеет множество особенностей, о которых должен знать психолог и педагог. Что не менее важно, уже есть огромное множество работ, посвященных работе с «одаренными», и выделены обязательные направления сопровождения, которые направлены не только на повышение продуктивности в образовательной сфере, но и на гармоничное формирование личности, построение благополучных взаимоотношений с семьей, сверстниками и самим собой.

Каждое направление требует много времени и работы, поэтому сопровождение одаренных детей представляет из себя комплексную работу, проводимую в течении всего обучения. Возможны варианты, когда работает сразу несколько специалистов с ребенком.

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей имеет несколько направлений:

1. Диагностическое, направленное на выявление сильных сторон ребенка, помощь в выборе деятельности, в соответствии с их интересами, психофизиологическими и личностными свойствами и особенностями.
2. Коррекционно-развивающее, направленное на помощь в школьной адаптации, развитие эмоциональной устойчивости и формированию навыков для преодоления стресса.
3. Просветительское, направленное на развитие педагогической компетентности у родителей, преподавателей и администрации.
4. Консультативное, направлено на оказание психологической помощи одаренным детям.
5. Психопрофилактическое, направленное на исключение психологических проблем до их появления, определенной психологической установки в отношении одаренности.

6. Экспертное для оценки учебных программ, проектов, пособий на приспособленность к одаренным детям.

7. Мотивационное, направленное на повышение продуктивности за счет поощрения талантливых и одаренных учащихся, педагогов и родителей [1].

Возможные проблемы в психолого-педагогической работе с одаренными детьми. Множество психологов проводили исследования и специальные наблюдения во время психолого-педагогической работы с одаренными детьми, чтобы усовершенствовать методики обучения и воспитания. Было выявлено, что одаренные дети в большинстве случаев более благополучны, чем основная масса детей. Это проявляется в хорошей успеваемости, быстрой адаптации и более качественной коммуникации [11].

Однако великий американский психолог Лайтнер Уитмор, который ввел термин «клиническая психология», является основоположником клинической медицины как отдельной и самостоятельной дисциплины, в 1880 году описал причины уязвимости одаренных детей. Ими являются:

- постоянное стремление одаренных детей к совершенству, они не успокоятся, пока не достигнут наивысшего уровня в чем-либо. Такое стремление проявляется рано и его легко заметить;

- критическое отношение к себе и к своей деятельности, к своим результатам. Постоянная неудовлетворённость своими достижениями из-за чего возникает низкая самооценка;

- нереальные и идеалистичные цели. Это особенность имеет две абсолютные грани. С одной стороны, ребенок часто переживает из-за того, что не смог достичь нереалистичной цели, а с другой стороны, он все еще хочет добиться лучшего результата и совершенствует свои навыки и умения;

- ярко выраженная сверхчувствительность. Одаренные дети более уязвимы и чувствительны, из-за этого, их намного проще обидеть или задеть, также из-за этой особенности они часто отвлекаются во время уроков, так как автоматически воспринимают разные раздражители сильнее, например, звук машин или дождя за окном;

- повышенная потребность во внимании взрослых. Может происходить монополизация внимания взрослых, за счет чего возможны конфликты с другими детьми, которых раздражает данный стиль поведения;

- нетерпимость. Данное качество многие дети осознают лишь только когда становятся взрослыми. Оно выражается в непонимании и презрении детей, которые менее интеллектуально развиты, чем одаренный ребенок. Это может выражаться в огромном количестве замечаний, которые оттолкнул детей друг от друга и образуют напряженные или конфликтные взаимоотношения [7].

К типичным неоднозначным чертам одаренных детей относят:

- знание слишком многих событий и проблем, о которых другие дети даже не догадываются. Хотя это и является чертой просвещенности, это очень увеличивает эмоциональную нагрузку на ребенка;

- очень быстрое запоминание услышанной и прочитанной информации, в разы облегчает процесс обучения, но и замедляет его, так как возрастает нагрузка на ребенка;

- огромное количество вопросов, которые могут раздражать окружающих;

- повышенная восприимчивость к чему-то новому или непривычному, что делает одаренного ребенка более уязвимым и ранимым [4].

Несомненно, у каждой черты есть и множество положительных сторон, но довольно важно знать и о слабых сторонах, чтобы обезопасить ребенка от лишнего негативного воздействия и помочь ему реализовать себя.

Главной причиной не успешности одаренных детей является отсутствие или неподобающее воспитание и обучение [14]. Если у ребенка не воспитать трудолюбие, то он никогда не сможет раскрыть свою «одаренность».

Важнейшим этапом в воспитании ребенка является младший возраст, когда основные знания и понятия ребенок познает в семье. Именно поэтому семья напрямую влияет на то, насколько ребенок раскрыл свои способности. Хотя есть и множество случаев, когда ребенок из-за каких-то роковых событий открывает уникальные способности в детстве, или уже став взрослым.

Психологи и педагоги всего мира вводят в свою работу методы, ориентированные на помощь в развитии уникальных способностей детей, которые смогут не только помочь в реализации одаренному ребенку, но и будут воздействовать на научный прогресс, который невозможен без неординарных личностей, которые имеют множество новаторских мыслей, горят идеями их воплощения с совершенствования.

Список литературы

1. *Аксенова Э.А.* Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом // Eidos.ru: Электронный журнал «Эйдос». – 2007 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-9.htm> (дата обращения: 11.04.2022).
2. *Александрова А.Л.* Роль психологического климата семьи в интеллектуальном развитии ребенка дошкольного возраста // Актуальные проблемы воспитания и образования: Выпуск 4. Сборник научных статей / Под ред. М.Д. Горячева. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2004. – С. 4-9.
3. *Ахметшина И.А.* Работа с одарёнными детьми в учреждении дополнительного образования: учебное пособие. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2022. – 187 с.
4. *Богоявленская Д.Б.* Психология одаренности: понятие, виды, проблемы / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская. – М.: Открытый университет, 2005. – С. 88-150.
5. *Егорова У.Г.* Кризис трех лет у детей: работа с родителями // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2016. - №2. – С. 93-97.
6. *Егорова У.Г.* Работа с родителями по развитию связной речи у старших дошкольников // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2020. – Т. 22. - №74. – С. 21-25.
7. *Лайтнер Уитмер* Исключительный ребенок и подготовка учителей для выдающихся детей. Школа и общество. 2 (1915). – С. 217-229.
8. *Макарова О.Г.* Управление развитием работы с одарёнными школьниками в многопрофильной гимназии на основе системно-целевого подхода // Профильная школа. – 2007. - №6.
9. *Матюшкин А.М.* Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. - №6. – С. 29-33.
10. Методическая программа «Психолого-педагогическое сопровождение талантливых и одаренных детей, помощь в адаптации к школьному обучению, развитие у учащихся стремления к самореализации и раскрытию потенциала» для 5-9 классов основной школы [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2014/06/19/metodicheskaya-programma-psikhologo-pedagogicheskoe> (дата обращения: 11.04.2022).
11. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Т.В. Вохмянина. – М.: Академия, 2000. – 176 с.

12. *Теплов Б.М.* Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 17.

13. *Чекунова Е.А.* Психолого-педагогическое сопровождение детской одаренности в образовательном пространстве школы // Известия ДГПУ. – 2010. - №3. – С. 38-42.

14. *Шумакова Н.Б.* Одарённый ребёнок. Особенности обучения. – М.: Просвещение, 2008.

ФОРМЫ И УСЛОВИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ И ПРИНЯТЫХ ОГРАНИЧИТЕЛЬНЫХ САНИТАРНО-ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКИХ МЕР

Яушева Екатерина Сергеевна

*факультет довузовской подготовки и среднего профессионального образования
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный
университет имени Н.П. Огарёва»
г. Саранск*

Сергушина Елена Сергеевна

*факультет довузовской подготовки и среднего профессионального образования
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный
университет имени Н.П. Огарёва»
г. Саранск*

Кабанов Олег Владимирович

*факультет довузовской подготовки и среднего профессионального образования
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный
университет имени Н.П. Огарёва»
г. Саранск*

Аннотация. Широкое внедрение дистанционного обучения в образовательный процесс привело к тому, что учебные учреждения сформировали новые цифровые платформы, среды и разработали наиболее эффективные методы обучения в условиях онлайн-формата образования. В статье рассматриваются факторы, сложившиеся в ситуации пандемии коронавирусной инфекции, непосредственно влияющие на успеваемость студентов среднего профессионального образования и образовательный процесс в целом. Мотивация для этого исследования состоит в том, чтобы определить новые переменные, которые повлияли на успеваемость учащихся при дезориентации учебного процесса из-за пандемии COVID-19.

Ключевые слова: студент, успеваемость, факторы, мониторинг, дистанционная форма обучения, успеваемости студента, электронная информационная образовательная среда, COVID-19.

В условиях пандемии и принятыми ограничительными мерами в последнее время активно развиваются различные формы дистанционного обучения. Полностью или частично образовательные учреждения периодически используют дистанционный формат преподавания учебного материала. Новые условия потребовали не только изменения принципов преподавания, но и повлияли на качество успеваемости студентов.

Понятие дистанционного обучения предполагает использование компьютерных и телекоммуникационных технологий в условиях отдаленности преподавателей и студентов. Безусловно, многие преподаватели испытывали большие трудности, особенно в первое время, при переходе на онлайн-формат обучения. Педагогическую цель образования в нынешних условиях можно сформулировать следующим образом: подготовка специалистов для жизни и работы в условиях неопределенности будущего и ускоренной цифровизации экономики.

Информационные технологии, используемые в обучении, получившие ускоренное развитие в большинстве отраслей экономики, а, следовательно, необходимые в профессиональной деятельности, будут крайне востребованы выпускниками и позволят им быть подготовленными к практическому использованию информационных технологий на рабочем месте. Процесс обучения с использованием информационных технологий даст возможность обучающимся приобрести необходимые цифровые навыки и компетенции для успешной профессиональной деятельности.

Созданные журналы автоматизированного сбора данных формировали записи об учащих среднего профессионального образования, свидетельствующие о выполнении ими выполняли различные задач. С помощью методов описательной и логической статистики сформированные данные подвергались анализу для извлечения полезной информации об успеваемости студентов. Обработка больших данных и аналитика образовательного процесса среднего профессионального образования являются развивающейся областью образования.

Внедрение новой образовательной концепции – дистанционное обучение в процесс обучения студентов всех уровней образования формирует новые факторы, непосредственно влияющие на их успеваемость. Студенты факультета довузовской подготовки и среднего профессионального образования ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва» (МГУ им. Н.П. Огарева) при удаленном образовании подверглись как положительному, так и отрицательному влиянию следующих факторов.

Первый фактор связан с впечатлением учащегося от структуры обучения.

Учащиеся, показавшие более высокие результаты в процессе дистанционного обучения, больше всего наслаждались онлайн-платформами и Электронной информационной образовательной средой (ЭИОС) МГУ им. Н.П. Огарева. Студенты дали положительную оценку реализации образовательных программ в дистанционном формате. Те студенты, которые в основном удовлетворены, находят онлайн-обучение более приятным, чем другие теоретические и лабораторные курсы. Это общее отношение студентов оказывает положительное влияние на их академическую успеваемость, поскольку важные нагрузки сосредоточены на их более высоких оценках онлайн-курса.

Второй компонент связан с участием студента в онлайн-обучении в период распространения коронавирусной инфекции COVID-19.

Ежедневное время, проведенное за компьютером для работы над заданиями, влияет на качество знаний студентов. Чем дольше они занимаются, тем выше их академические достижения, что свидетельствует о рациональной взаимосвязи. Можно предположить, что неудовлетворительные оценки за задания не являются причиной отсева, поскольку учащиеся, которые не довольны таким результатом, как правило, выполняют следующую работу лучше. Студент самостоятельно распределяет время для обучения в соответствии со своими силами и возможностями.

Отрицательной оценкой влияния данного фактора на показатели успеваемости студентов среднего профессионального образования МГУ им. Н.П. Огарева является повышенная общая утомляемость учащегося, усталость глаз и головные боли от длительной работы за компьютером.

Третий фактор, влияющий на академическую успеваемость студентов факультета довузовской подготовки и среднего профессионального образования МГУ им. Н.П. Огарева раскрывает влияние онлайн-обучения в условиях пандемии. Наибольшая нагрузка выявляется на уровне решения конкретных заданий и итоговых тестов, так как при самостоятельном выполнении студенты сомневаются в их правильности.

С помощью данного фактора были введены новые методы обучения, направленные на улучшение пространственного представления студентов. Студенты с более развитым кругозором считают электронные платформы устойчивыми как при удаленном, так и очном обучении. Студенты, которые не смогли развить свое пространственное представление на протяжении всего дистанционного обучения не считают его устойчивым, при возвращении в привычную форму получения образования.

Четвертый фактор – окружающая среда. Давление окружающей среды в домашних условиях студента оказывает влияние на его качество работы. Большое количество шума, воздействующего на учащегося, может отрицательно сказаться на его результатах.

Пятый компонент заключается в важности навыков работы с программным обеспечением компьютерной техники. Всем известные приложения пакета «MS Office» поддаются далеко не всем студентам в полном объеме возможностей их использования. По умению работать с компьютером и в соответствующих программах можно отметить общий уровень компетентности студентов в разрезе компьютерных навыков.

Отсутствие компьютерной грамотности является серьезной проблемой в современном мире, которая затронула как учащихся, так и преподавателей. Многие до сих пор не умеют работать с персональным компьютером (ПК) и стандартными офисными приложениями типа MS Word и PowerPoint. Даже среди опытных преподавателей и учеников может возникнуть непонимание инструментов дистанционного обучения, таких как образовательные онлайн-платформы, системы видеоконференцсвязи, различные приложения, связанные с общением и просмотром учебных материалов. Тем не менее, технологические навыки являются обязательными для успешной реализации образовательных программ среднего профессионального образования на дистанционном обучении и со стороны учебных учреждений, и полноценного усвоения, понимания материала со стороны студентов.

Шестой фактор, оказывающий влияние на успеваемость студентов, выражается в организации грамотного тайм-менеджмента. Свобода, которую предлагает формат онлайн-обучения, часто усыпляет бдительность и вызывает ложное чувство безграничности времени у студентов. Дистанционное образование выдвигает более высокие требования к дисциплине и самоорганизации, чем его офлайн-аналог, хотя понимание этого еще не сформировалось. Неумелое управление временем может привести к серьезному отставанию от учебной программы и вызвать сильный стресс.

Седьмой фактор выявляет ограниченность времени при проведении занятий, выполнении необходимых заданий. Студентам приходится самостоятельно разбирать материал и использовать всю свою работоспособность по максимуму.

При дистанционной форме образования труднее формируется общение с преподавателем, оно ограничивается временными рамками соответствующего занятия. Преподавателю же в свою очередь труднее понимать и мотивировать студентов: в полном ли объеме ли усвоена информация занятия; понятно ли она преподнесена, или следует использовать другую форму.

Отсутствие живого контакта студента и преподавателя, также является фактором, влияющим на академическую успеваемость. Мотивация студентов является движущей силой образовательного процесса любого учебного заведения.

По результатам исследования были выявлены факторы, оказывающие существенное влияние на успеваемость студентов во время дистанционной формы обучения студентов среднего профессионального образования МГУ им. Н.П. Огарева, в связи с ограничениями COVID-19. Выявленные факторы имеют различный вес их значимости во влиянии на академическую успеваемость обучающихся.

Проведенный в рамках данной статьи анализ показал, что дистанционный формат обучения оказывает существенное влияние на всех участников данного процесса: студенты и преподаватели беспокоятся о качестве знаний, много времени проводят за компьютером и испытывают трудности в межличностном взаимодействии. Безусловно, требуются новые стандарты проведения онлайн-занятий, новые учебные методические рекомендации по выполнению практических заданий и новые критерии оценивания качества сформированных знаний и умений студентов. Все участники дистанционного обучения испытывают те или иные трудности, и только совместные усилия преподавателей и студентов по повышению качества успеваемости позволят преодолеть существующие проблемы.

Список литературы

1. Ismail H.M., Balkhouche B., & Harous S. (2020). Mining Web Analytics Data for Information Wikis to Evaluate Informal Learning. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 10(1). P. 125-149 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i1.11713> (дата обращения: 08.05.2022).

2. Li X., Xie L. and Wang H. (2016). Grade Prediction in MOOCs. Международная конференция IEEE по вычислительной науке и инженерии (CSE) и Международная конференция IEEE по встраиваемым и вездесущим вычислениям (EUC) и 15-й Международный симпозиум по Распределенные вычисления и приложения для бизнес-инжиниринга (DCABES), Франция. 2016. С. 386-392 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://doi.org/10.1109/cse-euc-dcabs.2016.153> (дата обращения: 08.05.2022).

3. Whittle C., Tiwari S., Yan S. and Williams J. (2020). Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises. *Information and Learning Sciences*, Vol. 121 №5/6. P. 311-319 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://doi.org/10.1108/ils-04-2020-0099> (дата обращения: 08.05.2022).

4. Yi B. et al. Learning Analytics-Based Evaluation Mode for Blended Learning and Its Applications. *International Symposium on Educational Technology (ISET)*. 2017. P. 147-149 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://doi.org/10.1109/iset.2017.42> (дата обращения: 08.05.2022).

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ДОСТИЖЕНИЯ И ИННОВАЦИИ

**Сборник статей
III Всероссийской студенческой научно-практической конференции
с международным участием
19 мая 2022 г.**

Подписано в печать 29.06.2022.
Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 47,78.

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зелёная, д. 22.