

SciPress.ru



Научно-издательский центр
ОТКРЫТОЕ ЗНАНИЕ
РИНЦ УДК ББК ГОСТ ISBN ISSN DOI SCOPUS COPYRIGHT

**Международный
научно-практический журнал**

МИР ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

01 (90) 2024

ISSN 2712-7796



9 772712 779000 >

www.scipress.ru/pedagogy

УДК 37+159.9
ББК 74+88
М 63

Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал.
Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2024. №01 (90).
276 с.



В международный научно-практический журнал «Мир педагогики и психологии» включены статьи по всем направлениям педагогической и психологической наук научных сотрудников России и зарубежных стран. Журнал предназначен для научных и педагогических работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все статьи, включенные в сборник, прошли научное рецензирование и представлены в авторской редакции. Ответственность за аутентичность и 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 точкой зрения авторов.

Информация об опубликованных статьях предоставлена в систему Российского индекса научного цитирования – РИНЦ по договору № 358-05/2015.

Электронная версия номера находится в свободном доступе на сайте журнала <http://scipress.ru/pedagogy/>

Данный сборник распространяется по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0).

УДК 37+159.9
ББК 74+88



© Научно-издательский центр
«Открытое знание», 2024
© Коллектив авторов, 2024

Главный редактор:

Плесканюк Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н.Новгород, РФ.

Редакционный совет:

Ежкова Нина Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, эксперт по аттестации педагогических работников государственных профессиональных организаций Тульской области, г. Тула, РФ

Кузава Ирина Борисовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки, г.Луцк, Украина.

Николаенко Сергей Владимирович – доктор педагогических наук, декан филологического факультета Витебского государственного университета им. П.М. Машерова, Республика Беларусь

Састамойнен Тамара Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания, Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, РФ

Сметанина Ольга Михайловна – доктор культурологии, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков и профессионального лингвообразования Нижегородского института управления, филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Н. Новгород, РФ

Фирсова Анна Михайловна – доктор педагогических наук, кандидат философских наук, доцент, профессор кафедры словесности и культурологии, Нижегородский институт развития образования, лауреат премии правительства Российской федерации в области образования, г. Н. Новгород, РФ

Шамов Александр Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н. Новгород, РФ

Редакционная коллегия:

Анисимова Людмила Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»

Бойцова Инта Валентиновна – кандидат педагогических наук, магистр МВА, преподаватель отделения среднего профессионального образования Института экономики и предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Н. Новгород

Винарчик Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры Психология личности и специальная педагогика, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, РФ

Капустина Валерия Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры Психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, г. Новосибирск, РФ

Кондрашкина Антонина Александровна – кандидат педагогических наук, завкафедрой культурологии ФАиД, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, г. Н. Новгород, РФ

Малушко Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, зам.директора института филологии и МКК по информатизации, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, РФ

Новоградская-Морская Нинель Антоновна – кандидат педагогических наук, доцент, Донецкая академия управления и государственной службы при главе Донецкой Народной Республики, г. Донецк, Донецкая Народная Республика

Пирожкова Алёна Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранной филологии и методики преподавания, Институт филологии, истории и искусств Гуманитарно-педагогической академии, Крымский Федеральный университет им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Республика Крым, РФ

Стафеева Анастасия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н. Новгород, РФ

Ухина Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, РФ

Шалагинова Ксения Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, педагог-психолог Центра образования № 4, г. Тула, РФ

Материалы печатаются с оригиналов, поданных в оргкомитет, ответственность за достоверность информации несут авторы статей

ОГЛАВЛЕНИЕ

Общая педагогика, история педагогики и образования	7
Богавиев Т. Р. Направленность личности преподавателя высшей школы в контексте гуманизации образования	7
Богавиев Т. Р. Развитие педагогического образования во Франции: современные подходы.....	14
Еланова К.С., Прилуцкая Е.Н. Интеллект-карты как средство формирования познавательных универсальных учебных действий на уроках по предмету «Технология»	23
Орешкина А.М., Павлова О.А. Характеристика и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию УУД постановки учебной проблемы при изучении математики в начальной школе	29
Тарасов А. А. Зарождение системы образования: Пифагорейская школа, Академия Платона	38
Тарасов А.А. Средневековый университет в европейском пространстве.....	45
Шишмарева А.А., Кобазова Ю.В. Методы и приемы, направленные на воспитание дошкольников	52
Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)	59
Андреева Е.В. Пересказ текста на иностранном языке как фактор совершенствования навыков говорения у студентов СПО (опыт из практики).....	59
Бахтина Е.А. Формирование функциональной грамотности младших школьников в условиях дистанционного формата обучения	64
Елисеева Е.В., Жигалова Н.Н. Отражение развития системы дополнительного образования детей естественнонаучной направленности на территории Хабаровского края в процессе становления системы дополнительного образования в Российской Федерации	70
Малыгина Е.В. Политкорректное общение в обучении английскому как второму иностранному языку	80
Маслиева Е.С. Game-based assessment of school learners' foreign language skills	87
Осадчая И.Ю. Мультимодальное обучение студентов на занятиях иностранного языка в вузе	92
Сидоров А.В., Кузнецов Д.В., Арнаутов Е.А. Опыт внедрения дополнительной профессиональной программы «Образовательная робототехника»	97
Солодун К.В., Зимовец Н.В. Лингвострановедческий материал как средство повышения мотивации к изучению английского языка	102
Стефаненко П. В. Педагогические условия эффективного профессионального обучения в вузах МЧС России	106

Струкова А.А., Фролкин Т.М. Применение таблиц в обучении лексике студентов-переводчиков (итальянский язык)	112
Умбетбекова К.М. Methods and techniques of teaching the Russian language	119
Ягнич А.Я. Метод проблемного обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов	125
Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)	129
Карп С.А., Ткаченко Е.С. Проблема нарушений письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи в процессе развития зрительного анализа и синтеза на логопедических занятиях	129
Свириденко И.А., Фадевнина А.А. Педагогические условия формирования операциональной стороны мышления обучающихся с умственной отсталостью на уроках естествознания методом сенсорно-интегративной технологии.....	136
Тен Л.В. Научно-теоретический анализ понятия дифференцированный подход к преодолению нарушений произносительной стороны речи у детей с дизартрией	141
Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры	149
Гузь С.М., Дробыш А.С. Оценка общей физической подготовленности юных волейболисток.....	149
Гузь С.М., Дробыш А.С. Оценка развития силы у спортсменов 18-22 лет в процессе занятий гиревым спортом.....	155
Теория и методика профессионального образования.....	161
Бурдюг В. С. Подготовка магистрантов направления подготовки «Педагогика Высшей школы» к научно-исследовательской деятельности	161
Бурдюг В. С. Формирование готовности будущих учителей к конструированию учебных технологий: теоретический аспект	168
Маслиева Е.С. Innovative English language teaching methods and technologies for state municipal government specialty students	174
Общая психология, психология личности, история психологии	179
Цариценцева О.П. Особенности психологического благополучия мужчин и женщин	179
Психофизиология.....	189
Козлова А.А., Темникова Е.Ю. Исследование нарушений голоса и способов его восстановления у преподавателей вуза.....	189
Свириденко И.А., Фадевнина А.А. Специфика формирования операциональной стороны мышления у обучающихся с умственной отсталостью на уроках естествознания.....	199
Психология труда, инженерная психология, эргономика	204
Канунников Р. И. Факторы психологического благополучия сотрудников правоохранительных органов	204

Торопов П.Б., Воронцова П.А. Об особенностях самооценки социальной активности будущих специалистов помогающих профессий	211
Педагогическая психология.....	218
Дуданова А.С., Кузнецова Д.А. Психологические особенности лиц, предпочитающих просмотр фильмов жанра «ужасы»	218
Дуданова А.С., Щербакова Н.Е. Эмоциональное выгорание у педагогических работников	231
Ибрагимова А.Р., Аблязимова А.И. Особенности формирования представлений о географических объектах у учащихся с задержкой психического развития	237
Лебеденко О.А., Ямполь Л.В. Особенности толерантного поведения младших школьников из семей с негармоничным типом воспитания.....	243
Труфанов Г.А., Томин В.В., Федорцова С.С. Проблема буллинга как конфликта в образовательных учреждениях.....	249
Коррекционная психология	260
Колчкова А.В., Крылова Е.В. Анализ опыта реализации системы ранней помощи детям с проблемами в развитии в Смоленском регионе на современном этапе	260
Романова О.А. Особенности формирования навыка чтения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием	268

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.1.011.31-051

Богавиев Т. Р. Направленность личности преподавателя высшей школы в контексте гуманизации образования

Богавиев Тагир Рамильевич
обучающийся 1 курса Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

The orientation of the personality of a higher school teacher in the context of humanization of education

Bogaviev Tagir Ravilevich
1st year student Humanitarian and pedagogical academy (branch)
V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Аннотация. В статье рассмотрена проблема педагогической деятельности преподавателя Высшей школы в условиях гуманизации высшего образования. Определена гуманистическая направленность личности преподавателя и совокупность качеств, необходимых ему для реализации гуманистически ориентированной деятельности в подготовке специалистов. Предпринята попытка осуществить анализ причин, препятствующих преподавателям использовать педагогически целесообразные гуманистические принципы в правильном подборе содержания, технологий, форм и методов обучения на современном этапе.

Ключевые слова: Гуманизация образования, гуманистическая направленность личности преподавателя, формирование гуманистических ценностей, оценивание деятельности преподавателя, профессиональные знания, профессиональные умения.

Abstract. The article considers the problem of pedagogical activity of a Higher school teacher in the context of humanization of higher education. The humanistic orientation of the teacher's personality and the set of qualities necessary for him to implement humanistically oriented activities in the training of specialists are determined. An attempt has been made to analyze the reasons that prevent teachers from using pedagogically appropriate humanistic principles in the correct selection of content, technologies, forms and methods of teaching at the present stage.

Keywords: Humanization of education, humanistic orientation of the teacher's personality, formation of humanistic values, evaluation of the teacher's activity, professional knowledge, professional skills.

Постановка проблемы. Характерной особенностью современных образовательных программ становится их направленность на гуманизацию профессиональной подготовки, целью которой является двойной процесс: общепрофессиональное развитие и профессиональное самовоспитание индивидуально-личностных качеств. За этим стоит осознанное стремление к новому качеству подготовки специалистов.

Говоря о гуманизации образования, педагоги сосредотачиваются в основном на создании условий для развития личности студента и забывают о другом равноправном субъекте учебного процесса – преподавателе и его развитии как специалиста и личности.

В то же время, гуманизацию, по мнению Зязюна И. А., «невозможно свести к каким – то конкретным технологиям или методам – это целостная ориентация, в основе которой перестройка личностных установок педагога» [3, с. 9-11].

Считаем, что результативность процесса гуманизации образования в Высшей школе предопределяется особенностями педагогической деятельности преподавателя, которая по своей природе имеет гуманистический характер.

Анализ последних исследований и публикаций. Об актуальности подготовки преподавателей, способных осуществлять обучение будущих специалистов на гуманистических началах, свидетельствуют многочисленные публикации последних лет. Аспекты формирования личности педагога, технологические вопросы усовершенствования подготовки специалистов в высших учебных заведениях освещены в исследованиях И. Блозвы, И. Буцика, Д. Геляровской, А. Демина, В. Ильина, Н. Журавской, т. Ищенко, А. Колоска, П. Лузана, В. Манько, А. Сущенко. Развитие педагога как личности и профессионала стало предметом исследования Е. Зеера, К. Левитана, И. Лушниковой, А. Марковой, л. Митиной, В. Сластенина.

В трудах ведущих отечественных ученых и педагогов подчеркивается необходимость решения и актуальность проблемы педагогической составляющей деятельности преподавателя и ее гуманистическую направленность.

Цель статьи – обосновать структуру направленности преподавателя Высшей школы в контексте гуманизации образования.

Считаем, что эффективность гуманизации высшего образования определяется сформированностью преподавателя как личности. Мы присоединяемся к мнению А. Сущенко о необходимости особого внимания к личности преподавателя, содействия процессу самореализации их гуманистического потенциала в педагогической деятельности, объективации гуманистических резервов как элементов мотивационной сферы и структуры личности [7, с. 38].

Современные требования к личности педагога заключаются в том, что: «педагогическим работником должно быть лицо с высокими моральными качествами, имеющее соответствующее педагогическое образование, надлежащий уровень профессиональной подготовки, осуществляющее педагогическую деятельность, обеспечивающее результативность и качество своей работы,

физическое и психическое состояние здоровья которого позволяет выполнять профессиональные обязанности в учебных заведениях» [1, с. 412]. Базовым компонентом модели именно такого преподавателя является, по нашему мнению, направленность его личности, которая проявляется в устойчивом доминировании тех или иных мотивов человека – постоянная направленность его мыслей, интересов, всей деятельности.

Гуманистическая направленность – направленность на личность другого человека, утверждение словом и трудом высочайших духовных ценностей, нравственных норм поведения и отношений. Это проявление профессиональной идеологии педагога, его ценностного отношения к педагогической действительности, ее цели, содержанию, средствам, субъектам, подчеркивают И. Зязюн, Л. Крамущенко, И. Кривонос [5, с. 30-31].

Мы считаем, что гуманистическая направленность личности преподавателя означает отношение к студенту как к высшей ценности, признание его права на свободу и счастье, свободное развитие и проявление своих способностей.

В соответствии с теоретическим исследованием нами была определена совокупность качеств, необходимых преподавателям для реализации гуманистически ориентированной деятельности в подготовке специалистов. За основу была взята совокупность качеств, определенных Кудусовой А. Ш.

Профессиональные знания: методологические – включают содержательные понятия о гуманизме, гуманности, гуманитаризации образования; социально-гуманитарную и профессиональную подготовку; основные направления гуманистической направленности, а также общие принципы психолого-педагогических явлений; теоретические-определение гуманистической направленности дисциплин социально-гуманитарного и специального циклов; личностно-ориентированная дидактика; процессы гуманизации и гуманитаризации в профессиональном образовании, цели и задачи гуманистического образования; принципы, формы и методы гуманистического обучения; методические – особенности социально-гуманитарной и профессиональной подготовки в вузе; формы и методы обучения студентов в контексте гуманистической направленности подготовки специалиста; технологические – средства и приемы гуманизации образования.

Профессиональные умения: гностические – умение создать психологический климат доверия, формы общения в процессе обучения с учетом индивидуальных особенностей личности; умение корректно формулировать и аргументировать,

отстаивая свое мнение; избегать авторитаризма и превосходства; информационные – стремление и способность адаптировать учебную информацию в соответствии индивидуальных потребностей и возможностей студентов, быть сориентированным на их интересы и потребности; организаторские – умение организовывать учебно-воспитательную и вне аудиторную работу с каждым студентом, активизировать его способности; коммуникативные-умение вызывать доверие, создавать ситуацию успеха, сочувствия и общности в решении поставленных задач; учитывать индивидуальные особенности, а также симпатии и антипатии в работе со студентами малыми группами; умение быть эмпатичным; технологические – умение привлечь студента к решению поставленных на занятии задач, используя принципы гуманизма, эмоционально-положительную атмосферу в процессе обучения; прикладные – умение учитывать и контролировать проявления своих индивидуальных особенностей в ситуации взаимодействия [4, с. 60].

Роль преподавателя в формировании гуманистических ценностей личности студента проявляется не только в правильном подборе содержания, технологий, форм и методов обучения, но и в систематической целенаправленной работе над собой, в развитии и совершенствовании нравственных качеств собственной личности.

Сегодня подходить к учебному процессу в Высшей школе так, как это было раньше, не рационально. Безапелляционная власть авторитарной педагогики слишком разделяет преподавателя и студента. Она затмевает равноправие двух сторон (преподаватель – студент), угнетает, не дает возможности молодым людям всесторонне проявить себя. Необходимо отдавать предпочтение Демократической педагогике, сотрудничеству, которое ставит перед собой цель равноправных отношений между студентами и преподавателями, разрушает барьер между тем, кто учит, и тем, кого учат. Это педагогика взаимного доверия и уважения, Содружества и творчества.

К сожалению, на современном этапе соблюдение преподавателями педагогически целесообразных гуманистических принципов в правильном подборе содержания, технологий, форм и методов обучения почти не реализуется.

Подавляющее большинство преподавателей склоняется к использованию традиционных форм обучения, руководствуясь при этом различными причинами. Считаем, что одной из доминантных причин сдерживания активного и целенаправленного участия преподавателя в решении задач формирования гуманистической направленности личности будущего специалиста – это проблема оценивания педагогической деятельности преподавателей университетов.

Рейтинг современного преподавателя высших учебных заведений определяется по результатам его учебной, учебно-методической, научной, воспитательной деятельности и внедрения научных достижений в производство. Преподаватель, имея подробную методику оценки его учебно-научно-методических достижений за год, самостоятельно определяет свой рейтинг. На результаты его учебной работы существенно влияет количество выполненных учебных часов; в оценивании результатов методической работы доминирует количество опубликованных методических рекомендаций и их объем (в печатных листах); научные достижения, преимущественно, определяются количеством докладов на научно-методических конференциях, статей, монографий. При подведении итогов воспитательной работы учитывается количество проведенных воспитательных мероприятий – бесед со студентами, экскурсий, вечеров, конкурсов и тому подобное.

Таким образом, в рейтинговом оценивании педагогической деятельности преподавателя вуза акценты сделаны на количественные показатели его работы, а качественные показатели педагогической деятельности остаются без внимания. Речь идет о лекционном мастерстве преподавателя, его умении реализовывать современные дидактические технологии, педагогическую технику, весомость научных достижений (разработаны научные технологии, методики, системы, а не количество отпечатанных научных статей) и др. [2, с. 57].

В связи этим, считаем, для решения этой проблемы целесообразным обратиться за опытом в системе высшего образования США, где доминируют подходы, при которых качество работы преподавателя является определяющим критерием оценки его деятельности. Оценивание проводится на основе комплексного изучения деятельности преподавателя, где источниками его оценки являются [6, с. 114]: систематический формальный рейтинг у студентов; неформальный рейтинг у студентов; оценка руководителя; рейтинг среди коллег; оценивание комитета преподавателей; содержание конспектов преподаваемого курса; участие преподавателя в рабочих семинарах; остаточные знания студентов; результаты экзаменов; популярность элективных курсов (количество студентов, которые их посещают); самооценка (итоговый доклад преподавателя); мнение союза студентов-выпускников.

Стоит отметить, что оценивание педагогической деятельности преподавателей университетов США является разносторонним, в нем задействованы коллеги, администрация, студенты, общественность. Следует указать, что доминирующими показателями при оценивании педагогического мастерства преподавателя являются

мнения студентов и результаты его учебной работы. В частности, после овладения курсом студентам предлагается оценить его важность, полезность, логичность содержания и тому подобное. Кроме того, респонденты оценивают педагогическую технику преподавателя, личностные качества, отношение к студентам, определяют сильные и слабые его характеристики.

Следует отметить, что результаты оценки преподавателей студентами доступны широкой публике. Для того, чтобы не ошибиться в правильности своего выбора, студенты знакомятся с содержанием и последовательностью курса и результатами анкетирования преподавателя своими предшественниками (преимущественно, курс преподают несколько преподавателей). В свою очередь, и для преподавателей полезной является информация об отношении студентов к предлагаемому курсу и к нему как к педагогу. Считаем, что освещенный опыт организации оценивания педагогической деятельности преподавателей университетов США может стать ценным источником идей для формирования личности преподавателя Высшей школы, способного осуществлять обучение студентов на гуманистических началах.

Важной причиной торможения процесса формирования гуманистической направленности личности будущего специалиста считаем однобокое понимание образовательной деятельности преподавателями вузов. В отличие от преподавателей высших учебных заведений педагогического профиля, которые имеют профессиональное высшее педагогическое образование, обогащенное личным опытом преподавания в школе и опытом педагогических исследований в аспирантуре педагогического вуза, преподаватели многих вузов другого профиля (технических, экономических, медицинских, сельскохозяйственных и т.п.) не имеют профессиональной психолого-педагогической подготовки, а являются специалистами из различных предметных отраслей, не ориентированных на образовательную деятельность.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что в контексте гуманизации образования стратегия деятельности преподавателя обретает в настоящее время принципиально иной смысл – формирование нового типа личности во всей многогранной полноте ее интеллектуального, культурного, психологического и социального развития, отвечающего современным условиям. Особую значимость приобретает проблема развития личности преподавателя Высшей школы, способного осуществлять обучение студентов в контексте гуманизации образования. К сожалению, надлежащая работа в этом направлении в учебных заведениях не имеет четкой целеустремленности и последовательности, а то и вовсе отсутствует.

Традиционная система обучения, отличающаяся устойчивостью и консерватизмом, не способствует формированию личности преподавателя Высшей школы, способного осуществлять обучение будущих специалистов на гуманистических началах.

Учитывая проанализированные причины сдерживания активного и целенаправленного участия преподавателя в решении современных задач образования, можно прийти к выводу, что важное условие гуманизации образования – сформированность личности преподавателя Высшей школы, способного осуществлять обучение будущих специалистов на гуманистических началах, – трудно осуществимое условие.

Актуальными направлениями дальнейшей разработки очерченной проблемы является изучение форм и методов подготовки преподавателя и его развитие как специалиста и личности в контексте гуманизации образования, поиск путей оптимизации данного процесса, цель которого – преодолеть постоянный разрыв, который возникает между научно-теоретическими знаниями и опытом педагогической деятельности преподавателя, создать условия для взаимодействия педагогической науки и практики и, пожалуй, самое главное – инициировать у преподавателей внутренние механизмы их личностно-профессионального развития.

Список литературы

1. Волкова Н.П. Педагогика: пособие для студентов высших учебных заведений / Н. П. Волкова. – К.: издательский центр «Академия», 2002 – 576 с.
2. Воцевская О. В. профессиональная подготовка инженеров-аграрников в системе высшего образования США: дис.канд. пед. наук: 13.00.04 / Воцевская Ольга Владимировна. – Тернополь, 2008 – 125 С.
3. Зязюн И. А. Современное образование в контексте гуманистической философии / И. А. Зязюн // Диалог культур : философия образования. – Львов: Мир, 1999 – С. 5-12.
4. Неподвиж Н.В. Формирование кадрового потенциала : исследование профессионально важных знаний, умений, навыков / Н. В. Неподвиж // материалы IV Междунар. наук. – практ. конф. «Динамика научных исследований – 2005». – Днепропетровск: Наука и Образование, 2005 – с. 60-62.
5. Педагогическое мастерство: учебник / [И. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, И. Ф. Кривонос и др.] ; Под ред. И. А. Зязюна. – [2-е изд., допов. и переделал.]. – К.: Высшая шк., 2004 – 422 с.
6. Ризниченко С.Т. К проблеме аттестации научно-педагогических кадров в США // теоретические вопросы образования и воспитания. – 2000 – №9. – С. 112-116.
7. Сущенко А.В. Теоретико-методические основы гуманизации педагогической деятельности учителя в основной школе: автореф. дис. на соискание наук. степени д-ра. пед. наук: 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / А. В. Сущенко. – Харьков, 2004 – 44 с.
8. Новиков, А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Либроком, – 2010. – 280
9. Смирнов, С. Д. Психология и педагогика в высшей школе [Электронный ресурс]: учебное пособие для вузов / С. Д. Смирнов. – 3-е изд., пер. и доп. – М.: Издательство Юрайт. 2018 – Режим доступа: <http://www.biblio-online.ru> (Дата обращения: 13.01.2024).

УДК 316.77:316.614-053.6

**Богавиев Т. Р. Развитие педагогического образования во Франции:
современные подходы**

Богавиев Тагир Рамильевич
обучающийся 1 курса Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

The development of teacher education in France: modern approaches

Bogaviev Tagir Ravilevich
1st year student, Humanitarian and pedagogical academy (branch)
V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические компоненты педагогического образования во Франции. Обосновывается значение сравнительной педагогики (компаративистики) для изучения достижений педагогической науки и практики за рубежом, а также возможности использования прогрессивных идей зарубежного опыта в отечественном педагогическом образовании. Акцентируется внимание на информационном обеспечении педагогических кадров во Франции.

Ключевые слова: система образования во Франции, европейская система образования, сервисная помощь педагогам.

Abstract. The theoretical and practical components of the professional education in France are being observed. The value of comparative pedagogy (comparativistics) for studying the achievements of pedagogical science and practice abroad and also possibilities of using the innovations of international pedagogical experience in the system of domestic pedagogical education are being defined. The emphases are given to the information support of the pedagogical staff in France.

Keywords: the education system in France, the European education system, service assistance to teachers.

Социально-культурные достижения последних лет значительно приблизили европейские страны к реализации идеи Европейского пространства высшего образования (ЕПВО), базирующегося на институциональной автономии, академической свободе, равных возможностях и демократических принципах, которые будут способствовать мобильности, повышать возможности трудоустройства, а также привлекательность и конкурентоспособность стран Европы [9, с. 227].

Одна из главных проблем современного образования в целом и профессионального в частности, связана с неадекватностью уровня ее качества и содержания стратегической направленности развития мировой цивилизации. Поэтому образовательная политика, учитывая национальные интересы и ориентируясь на идеалы человеческого развития, должна учитывать

общеобразовательные тенденции развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования и профессиональной подготовки [10, с. 301]. Динамичное развитие и оперативное реагирование на вызовы современности требует новой парадигмы образования, что, в свою очередь, обуславливает необходимость поиска путей решения комплекса проблем, связанных с перспективами развития и внедрения профессионально направленного образования.

Международные документы ЕС по вопросам деятельности и развития профессионального образования – доклад «конкретные задачи систем профессионального образования и обучения будущего» (2001 г.), «Детальная рабочая программа достижения целей системы общего и профессионального образования в Европе до 2010 года», Декларация Европейской комиссии и министров образования европейских стран «о развитии сотрудничества в сфере профессионального образования и обучения в Европе» (2002 г.) и др. – рассматривают вопросы сравнительности профессионального образования разных стран, проблемы высококачественного профессионального образования и подготовки педагогических кадров для различных отраслей национальных систем образования [12, с. 56].

Зарубежные исследователи в области сравнительной педагогики Е. И. Бражник, С. В. Владимирова, Б. Л. Вульфсон, А. М. Джурицкий, Е. В. Оношкина, Д. Лекур и др. определяют, что ведущая цель компаративистики - исследование, анализ и выявление общего и отличного в системах образования разных стран [13, с. 29]. Проблемы непрерывности, диверсификации и гуманизации образования для взрослых рассматривают П. Даве, Ж. Делор, М. Д. Карелли, Т. Хьюсен [8, с. 18].

Отечественные исследователи-компаративисты Н.В. Абашкина, Н.М. Бидюк, Т.М. Десятов, В.А. Кудин, А.В. Матвиенко, Н.Г. Ничкало, Л.П. Пуховская, А.А. Сбруева, С.А. Сысоева и другие подчеркивают необходимость широкого изучения инновационных подходов к профессиональному обучению в условиях непрерывного образования, а также потребности качественных изменений в подготовке педагогов профессиональной школы.

Сравнительный подход в профессиональном образовании позволяет следить за достижениями педагогической науки и практики за рубежом, творчески внедрять профессиональные идеи в своей стране. Такой образовательный трансферт на современном этапе подготовки педагогических кадров для системы профессионального образования выступает одним из важных и продуктивных направлений совершенствования научных педагогических исследований.

Подходы к организации подготовки педагогов во всех странах мира, в том числе и в странах Европейского Союза являются настолько разными, что можно говорить только об общеевропейских рекомендациях, направленных на подготовку современного педагогического персонала.

В рекомендациях Совета Европы говорится о необходимости формирования определенных компетентностей педагогов, связанных с общим отношением к современному социокультурному развитию. Европейская интеграция в образовании зависит от знания дидактических и методических понятий, а в определенной степени и от Духа, передаваемого педагогу (уважение, плюрализм и поликультурность, относящиеся к европейским ценностям, приверженность идее демократии и разнообразия культур) [7, с. 62].

В сравнительных исследованиях по проблемам развития образования, осуществленных Е.И. Бражником, ведущим в методологии творческого использования является культурологический подход, определяющий направление других подходов – системного, аксиологического и деятельностного:

- системный подход акцентирует внимание на двух важных признаках образования как системы-открытости и развития;

- аксиологический-ориентирует на анализ духовно-культурных ценностей, которые являются двигателем развития современных систем образования. Этот подход позволяет рассмотреть образовательный процесс с точки зрения формирования и развития общественных ценностей, предпочтений, усвоения субъектами образовательного процесса общественных ценностей. Бражник Е.И. отмечает, что аксиологический подход помогает понять, к какому идеалу стремится образование как феномен культуры с учетом того, что человек в нем – высшая ценность и самоцель общественного развития;

- культурологический подход является объединяющей основой в исследовании интеграционных процессов в образовании. Он проявляется и на технологическом уровне, который выражается в выборе методов и техники сравнительного исследования [1].

На сопоставлении, сравнении и выявлении наиболее характерных особенностей образовательных систем разных стран базируются сравнительный метод, системный анализ и моделирование, позволяющие выявить сущность интеграционных процессов в современном европейском образовании.

Конечно, каждая из зарубежных профессиональных школ имеет свою специфику, отражает социально-экономические особенности своей страны, учитывая

многолетний отечественный педагогический опыт. Так, система французского образования по сравнению с российским кажется гораздо более сложной, хотя подобна аналогичным системам в других европейских странах. После окончания среднего образования учащиеся сдают экзамен на степень бакалавра – эквивалент аттестата зрелости. Этот документ является единственным основным условием поступления в университет. Университетское образование, в свою очередь, многоступенчато и состоит из нескольких циклов, дающих возможность как бы «нанизывать» один диплом на другой. Первый диплом можно получить после двух лет обучения. Однако назвать его полноценным нельзя, скорее, это своего рода «перевалочный пункт» – переходная стадия, после которой студент может выбрать себе несколько иную специализацию в зависимости от интересов. Во второй цикл входят третий и четвертый годы обучения. Третий цикл начинается с пятого года. Он дает более глубокое образование [15, с. 23].

В 1980-1990-х гг., как отмечает А. В. Глузман [3, с. 152], в зарубежных странах начала осуществляться перестройка педагогического образования. Этот процесс обуславливался, прежде всего, потребностью решения главного противоречия между высокими требованиями, которые предъявляются современным обществом к педагогу, и недостаточным уровнем его профессиональной подготовки, необходимостью обновления содержания высшего образования.

В системе высшего педагогического образования Франции, которая традиционно основывалась на специализированных учебных заведениях, с 90-х годов организовался новый единый тип учебного заведения-университетский педагогический институт [3, с. 122].

Следует отметить, что основные национальные приоритеты Франции в области образования на ближайшие десятилетия определил Закон «Об образовании» от 10 июля 1989 года, согласно которому в этой стране существует единственное специализированное педагогическое высшее учебное заведение – институт университетского типа по подготовке педагогов (IUFM). С созданием IUFM были упразднены государственные нормальные школы по подготовке учителей начальной школы (ENI), региональные педагогические центры (CPR), которые готовили преподавателей для средней школы, нормальные школы по подготовке педагогов профессионального обучения (ENNA), центры по подготовке педагогов технического обучения (CFPT). Их ликвидация дала возможность будущим педагогам материнских и начальных школ, колледжей, общеобразовательных, технологических и

профессиональных лицеев получать образование в стенах одного высшего учебного заведения.

Система высшего педагогического образования во Франции включает два самостоятельных и, в то же время, взаимосвязанных уровня подготовки будущих учителей в университетах и институтах университетского типа. Для поступления в эти учебные заведения необходимо иметь диплом о трехлетнем университетском образовании (степень лицензиата по выбранной дисциплине) или равноценный государственный диплом другого вуза.

Большинство кандидатов, поступающих в IUFM, имеют степень магистра, что свидетельствует о завершении ими второго уровня высшего образования (4 года обучения в университете). Срок обучения в IUFM – 2 года. Первый курс обучения посвящается, главным образом, теоретической и практической подготовке студентов к одному из шести конкурсов на получение следующих дипломов: педагога материнской и начальной школы (CAPE); педагога средней школы (CAPES), дающего возможность работать учителем в лицее или колледже, или преподавателем-документалистом в центрах документации и информации школьных заведений; преподавателя технологических дисциплин в лицеях или технологии в колледжах; заведующего учебной частью лицея (CRCPE) [5, с. 28].

Среди различных воспитательных теорий, которые в единстве обеспечивают воспитательный процесс в материнской и начальной школах, в колледжах и лицеях, в высших учебных заведениях разных типов Франции, много философов, педагогов, психологов отдают предпочтение академизму [6, с. 375].

Для студентов, готовящих себя к работе в образовательных учреждениях, самое главное – выдержать отборочный конкурс по окончании первого курса. На протяжении учебного года стажировки в школе чередуются с посещением теоретических курсов. В программу подготовки входят: Педагогика; методика преподавания предмета; психология; информатика.

Обучение на втором курсе направлено на значительное расширение рамок педагогической подготовки, охватывающее стажировку в общеобразовательной школе, написание дипломной работы, общеобразовательную подготовку или обучение методике преподавания профилирующей дисциплины. После окончания второго курса, успешной сдачи экзаменов, выпускнику вручается диплом о получении высшего педагогического образования, дающий право на получение штатной должности преподавателя в соответствующем типе учебного заведения [5, с. 28].

Идея непрерывного образования на протяжении всей жизни творчески реализуется на практике французскими педагогами благодаря развитой сети институтов дополнительного педагогического образования и центров педагогической документации – учреждений с информационными, технологическими и методическими ресурсами, оперативно реагирующих на изменения рынка образовательных услуг, что является важным средством модернизации образования.

Система сервисной помощи педагогам во Франции имеет давние традиции. В 1954 году в Париже был основан Национальный центр педагогической документации (CNDP), координирующий работу центров в регионах (CRDP) и департаментах (CDDP). В каждом высшем учебном заведении создается собственный Центр документации и информации (CDI) [4, с. 21].

Центры направляют свою деятельность на популяризацию новых образовательных технологий, их эффективное использование. Особое внимание уделяется осуществлению технологической и педагогической экспертизы методических комплексов. Результаты экспериментальной работы публикуются в «досье педагогических технологий». Важной составляющей работы центров является их издательская деятельность: издание собственных журналов, каталогов, бюллетеней, выпуск педагогической и методической литературы, создание компьютерных программ, аудиовизуальных документов.

Наряду с основной деятельностью центры принимают активное участие в научных мероприятиях, в различных социально-культурных, в частности, по оказанию помощи развивающимся странам. В Центрах проходят стажировку специалисты соответствующих служб из стран Европейского сообщества.

Следует также отметить, что центры работают на основе постоянного взаимодействия с другими организациями и управленческими органами. Это, прежде всего, территориальные органы власти, различные министерства и ведомства, международные и национальные организации:

Совет Европы, ЮНЕСКО, национальный центр дистанционного обучения, Национальный центр научных исследований, Национальная библиотека Франции, музей «Лувр», крупные предприятия и фирмы: Sony, IBM, Apple, JVC, Panasonic и другие.

Особую роль в информационном обеспечении педагогических кадров во Франции выполняет Международный центр педагогического образования в Севре, который с 1945 г. координирует международное сотрудничество в области образования [4, с. 20].

Параллельно с университетами во французском высшем образовании существует система высших школ. Эта система является очень закрытой, поскольку образование, полученное в Высшей школе, считается элитным [15, с. 23].

Отметим, что в зарубежных странах постоянное взаимодействие педагогических институтов (факультетов, колледжей), действующих в структуре университетов, с другими научно-образовательно-методическими подразделениями является важным условием реализации различных моделей подготовки педагогов:

* основная модель – является ведущей для Англии и Израиля и предназначена тем, кто имеет базовое высшее образование по педагогике;

* в Германии используется дополнительная модель подготовки преподавателей широкого профиля, по которой выпускник, получающий специальное педагогическое образование, имеет возможность в течение одного года получить вторую специальность;

* во Франции, США и Японии используется параллельная модель, согласно которой после трехлетнего изучения основных дисциплин студенты начинают прослушивать курсы психолого-педагогического цикла, проходят педагогическую практику, выполняют научно-исследовательские задания по педагогическим темам;

* индивидуальная модель педагогической подготовки, которая тоже используется во Франции, предоставляет будущим педагогам возможность определить в начале обучения совокупность определенных учебных курсов, изучение которых необходимо для получения педагогической квалификации [3, с. 143].

Направление университетского педагогического образования на развитие профессионализма будущих специалистов-педагогов неразрывно связано с общей дифференциацией и индивидуализацией обучения. Существенно изменяются содержание и структура университетского педагогического образования: кардинально меняется соотношение образовательного, специально-предметного и профессионального (психолого-педагогического и методического) компонентов подготовки специалистов [3, с. 122]. Положительным, по нашему мнению, является то, что больше внимания уделяется педагогической специализации студентов.

Изложенное выше свидетельствует о том, что во Франции происходит активный процесс обновления содержания педагогической подготовки будущих преподавателей в контексте современных концепций педагогического образования, новых подходов к учебным планам и программам. По мнению С. Витвицкой, одними из первых признаков этого обновления можно считать введение в психолого-

педагогическую подготовку всех будущих преподавателей обязательного учебного курса «европейское измерение» [2, с. 225].

Изучение особенностей развития педагогического образования Франции и возможностей использования прогрессивных идей этого опыта в отечественной системе подготовки педагогических кадров – важное направление сравнительно-педагогических исследований, поскольку в системе высшего образования России также происходит интенсивный поиск новых подходов к индивидуализации и дифференциации подготовки педагогических кадров, форм, методов и технологий профессионально-педагогического обучения будущих педагогов профессиональной школы.

Исследование учеными опыта европейских стран и мирового сообщества показывает, что изучение, обобщение и распространение инноваций в профессиональной подготовке специалистов особенно эффективно осуществляется в процессе реализации международных проектов.

Следует отметить, что участие профессиональных учебных заведений в международных проектах способствует не только повышению качества подготовки конкурентоспособных на рынке труда рабочих кадров, но и формированию профессиональной компетентности и мастерства педагогов профессиональной школы [14, с. 237].

Безусловно, нельзя недооценивать зарубежный опыт, но и недопустимо искать в нем готовые решения наших сложных проблем. Общеизвестной является истина о невозможности и нецелесообразности механического переноса той или иной модели образования, которая родилась, прошла становление и развитие в другой стране, или же конкретных методик зарубежных ученых и практиков на образовательную нишу России. К отечественным идеям, соответственно – концепциям, моделям, методикам, учебным заведениям нового типа необходимо идти собственным путем, с последовательным, научно обоснованным традициям, конкретным условиям и возможностям, а также мировым тенденциям, отвечающим потребностям решения глобальных проблем человечества [11, с. 12].

Учитывая общеобразовательные тенденции развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе профессионального образования, новая образовательная парадигма должна базироваться на отечественных научных достижениях, учитывать национальные интересы. Целесообразно бережно относиться к отечественному опыту, который имеет немало преимуществ, в частности: создание условий для равного доступа к качественному образованию,

концептуальное педагогическое единство между структурными подразделениями образования (средним образованием, профессионально-техническим, высшим образованием); четкая иерархия в управлении педагогическими подсистемами и процессами; креативность и толерантность образовательных подходов.

Список литературы

1. Бражник Е. И. Становление и развитие интеграционных процессов в современном европейском образовании. – Дисс. д-ра пед. наук. – СПб: РГБOD, 2002 – [Электронный ресурс ЭБ диссертаций РГБ].
2. Витвицкая С. С. Практикум по педагогике Высшей школы: учебное пособие по модульно-рейтинговой системе обучения для студентов магистратуры. - К.: центр учебной литературы, 2005. – 342 с.
3. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: Монография. - К.: Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
4. Жуковский И. В. Обеспечение информацией педагогических кадров во Франции // Путь образования. – 2003. – №1 – 24 с.
5. Закирьянова А. Х. Педагогическое образование во Франции // Профессиональное образование. 2006 – № – 31 с.
6. Зязюн Л. И. французские теоретики педагогики о классическом образовании в измерениях древнегреческой культуры // теоретические и методические основы развития педагогического образования: педагогическое мастерство, творчество, технологии: сборник научных трудов / по общ. Н. Г.Ничкало. – Харьков: НТУ «ХПГ», 2007 – 592 с.
7. Мазоха Д. С. Феномен европейской интеграции педагогического образования / высшее образование. – 2005. – №2. – 85 с.
8. Невская, В.И. Специфика методологической сущности системного подхода / В.И. Невская // Ценности и смыслы. – 2012. – № 6 (22). – С. 10 - 22.
9. Николина, В.В., Сафонова, О.А. Ключевые стратегии развития вуза в условиях модернизации педагогического образования / В.В. Николина, О.А. Сафонова // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 28. – 927 с.
10. Никонова, Я.И. Инновационное развитие российской системы образования: анализ трех поколений стандартов / Я.И. Никонова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8-2. – С. 299-302.
11. Новиков, А.М. Культура как основание содержания образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 2011. – № 6. – С. 3-14.
12. Антюхов, А.В. Интегративные процессы в профессиональном образовании: монография / А.В. Антюхов. – Брянск: РИО БГУ. – 2007. – 197 с.
13. Образцов, П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П.И. Образцов. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.
14. Пальчук М. И. адаптация профессионального образования Украины в европейское образовательное пространство // Документоведение. Библиотековедение. Информационная деятельность: проблемы науки, образования, практики: сб. материалов IV Междунар. наук. - практ. конф. (Киев, 21-23 мая 2007 г.) / Редкол. Г. В. Боряк, Г. В. Власова, Л. А. Дубровина, М. С. Слободяник и др. – К., 2007 – 304 с.
15. Пономарева С. Во французской стороне, на чужой планете... // Лидеры образования. – 2004 – № 9-10. – С. 22-26.

УДК 371.315

Еланова К.С., Прилуцкая Е.Н. Интеллект-карты как средство формирования познавательных универсальных учебных действий на уроках по предмету «Технология»

Еланова Карина Сергеевна

Студентка 3 курса, Направления: «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: «Технология» и «Экономика»)» Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, РФ, г. Архангельск
karina.elanova@yandex.ru

Прилуцкая Екатерина Николаевна

к.п.н, доцент кафедры педагогики и психологии детства, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, РФ, г. Архангельск
e. priluzkaya@narfu.ru

Intellect cards as a means of forming cognitive universal learning activities in the lessons on the subject "Technology"

Yelanova Karina Sergeevna

Third year student, Pedagogical education (with two majors: Technology and Economics) Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov. V. Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk, Russia, Russia, Arkhangelsk

Prilutskaya Ekaterina Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Northern (Arctic) Federal University, M.V. Lomonosov D. in Pedagogy and Psychology of Childhood, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Russia, Arkhangelsk

Аннотация. В статье представлено описание опыта использования интеллект-карт на уроке технологии для формирования познавательных универсальных учебных действий. Рассмотрено понятие «универсальные учебные действия», виды познавательных универсальных учебных действий. Дается определение ментальной карты, краткая история, методика ее создания, отмечаются возможности её применения на уроках технологии. Представлен опыт использования метода интеллект-карт на уроке технологии при изучении темы «Швейная машина».

Ключевые слова: интеллект-карта, универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия, урок технологии.

Abstract. The article describes consolidated experience in using mind maps to form cognitive universal learning activities in Arts and Crafts lessons. The paper analyses the concept of universal learning activities, their types. It also concentrates on the definition of a mental map, a brief history of the mind mapping approach and the technique of mind map creation. The applicability of mind maps in Arts and Crafts lessons is soundly evaluated. The findings suggest that mind mapping could be useful in Arts and Crafts lessons in studying the topic "Sewing Machines"

Keywords: mind maps, universal learning activities, cognitive universal learning activities Arts and Crafts lessons

В настоящее время система образования предлагает огромный выбор применения разнообразных технологий и методов организации системной деятельности обучающего и преподавателя для реализации требований Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Традиционные формы обучения совершенствуются, переставая быть привычными. Одной из важных задач педагога в современном обучении является включение ученика в учебную деятельность, формирование универсальных учебных действий. Под универсальными учебными действиями понимается совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [5]. В основу концепции развития универсальных учебных действий легли идеи системно-деятельностного подхода, раскрытые в трудах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина [4]. Федеральным государственным образовательным стандартом определены личностные, познавательные, коммуникативные и регулятивные универсальные учебные действия [3].

Целью нашего исследования является формирование познавательных универсальных учебных действий у школьников на уроках по предмету «Технология» с помощью метода интеллект-карт.

Задачи исследования:

- представить теоретическую характеристику интеллект-карт;
- рассмотреть историю интеллект-карт;
- описать особенности применения интеллект-карт как способа визуализации мышления для формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся.

В блоке познавательных универсальных учебных действий различают [5]:

- общеучебные, включая знаково-символические;
- логические;
- действия постановки и решения проблем.

Использование ментальных карт в процессе изучения различных тем по предмету «Технология» создает условия, прежде всего, для развития знаково-символических и логических действий.

Ментальные карты представляют собой метод, позволяющий визуально графически представить процессы восприятия, обработки и запоминания информации, решать креативные задачи, отражать механизмы развития памяти и мышления. Отличительной чертой метода ментальных карт является то, что при

усвоении информации включаются в работу оба полушария головного мозга, последствием этого является то, что информация полностью сохраняется.

Таким образом, интеллект-карта — это технология отображения информации в графическом виде; инструмент, позволяющий качественно структурировать информацию, мыслить, используя весь свой креативный потенциал [1].

Автором методики ментальных карт считается британский психолог Тони Бьюзен, занимающийся исследованием способов быстрого запоминания информации во время обучения. Концепция интеллект-карт была впервые презентована обществу весной 1974 года после публикации книги, которая являлась прародителем «Супермышления», а именно «Работай головой» [2].

В России изучением метода интеллект-карт занимается профессор Санкт-Петербургского университета - Бершадская Елена Александровна [1].

К свойствам интеллект-карт относятся:

- наглядное представление (всё изображено на одном месте, быстро воспринимается);
- привлекательность для обучающихся (красочно и ярко представлена информация);
- быстрая запоминаемость (благодаря использованию образов и цвета);
- информативность (можно легко выявить, какой информации не хватает);
- креативность (применение нестандартных путей решения задач) [2].

Тони Бьюзенем выделены определённые правила создания интеллект-карт [3]. Прежде всего, в центре горизонтально расположенного листа бумаги с помощью иллюстрации, слова или словосочетания нужно обозначить главное понятие, выделить его, раскрасить с помощью различных материалов – цветных карандашей, фломастеров, текстовыделителей и т.д. Основные темы и идеи исходят из центральной части и расходятся по всему листу, как ветви, с помощью разнообразных линий, стрелок. Можно использовать картинки из журналов, распечатанные иллюстрации, связанные с главным понятием, темой.

Применять интеллект-карты можно в любой сфере деятельности от предпринимательства (в решении очень неоднозначных и непонятных, сложных вопросов) до педагогической сферы, общеобразовательной, интеллектуальной.

Областью применения интеллект-карт является:

- образование (создание конспектов);
- запечатление (заучивание материала);
- демонстрации (лучшее восприятие);

- планирование (управление своим временем);
- мозговой штурм (генерация свежих идей, решение сложных задач) [1].

Практическая ценность применения интеллект-карт на уроках технологии:

- увеличивает возможности творчества как преподавателя, так и обучающихся;
- повышает учебную мотивацию;
- способствует качественному усвоению материала [2].

На уроках по предмету «Технология» применение интеллект-карт имеет огромные возможности. Например, такие темы как «Швейная машина», «Обработка пищевых продуктов», «Витамины», «Производство» и многие другие, можно разобрать чётко, кратко, красочно и понятно с помощью интеллект-карт.

Рассмотрим этапы составления интеллект-карт на уроках технологии. Для начала класс делится на группы. Далее определяется ассоциация (центральный образ интеллект-карты) с темой. Это могут быть образы, характеризующие главные понятия темы. Затем составляем первичный эскиз интеллект-карты.

Рекомендации по созданию интеллект-карт:

- для наилучшего запоминания полезно использовать рисунки;
- нарисованные ветви можно заключать в различные контуры разной формы;
- писать следует разборчиво;
- желательно использовать стрелки различной формы (можно пофантазировать);

Рассмотрим применение метода интеллект-карт в образовательном процессе на уроках по предмету «Технология» на примере темы «Швейная машина».

Тип урока был комбинированным, урок сопровождался беседой, на нём была представлена демонстрация презентации, объяснение материала с помощью показа составных частей швейных машин на примере швейной машины в классе, самостоятельная работа с учебником.

Урок включал в себя следующие этапы:

- 1) Подготовка учащихся к началу работы на уроке;
- 2) Рассмотрение темы урока по пунктам: история создания швейной машины, виды швейных машин, составные части швейной машины, техника безопасности;
- 3) Закрепление материала;
- 4) Подведение итогов, рефлексия.

Подведение к теме урока и цели проводилось с помощью метода использования алфавита и номера букв в русском алфавите. Таким образом, получилась комбинация

цифр: 26 3 6 11 15 1 33 14 1 26 10 15 1. Номера цифр соответствуют номеру буквы в алфавите. У обучающихся должно было получиться термин «швейная машина».

В ходе изучения каждого подпункта темы, обучающиеся постепенно создавали интеллект-карты.

Сложности, которые возникли в ходе работы:

- 1) Разная скорость работы детей с таким материалом;
- 2) Отсутствие фантазии и идей;
- 3) У детей отсутствовало понимание техники безопасности в целом, поэтому данный подпункт изучался немного дольше остальных.

В конце урока, обучающиеся закрепили материал тестом по изученной теме. И представили готовые проекты интеллект-карт по группам (рисунок 1).

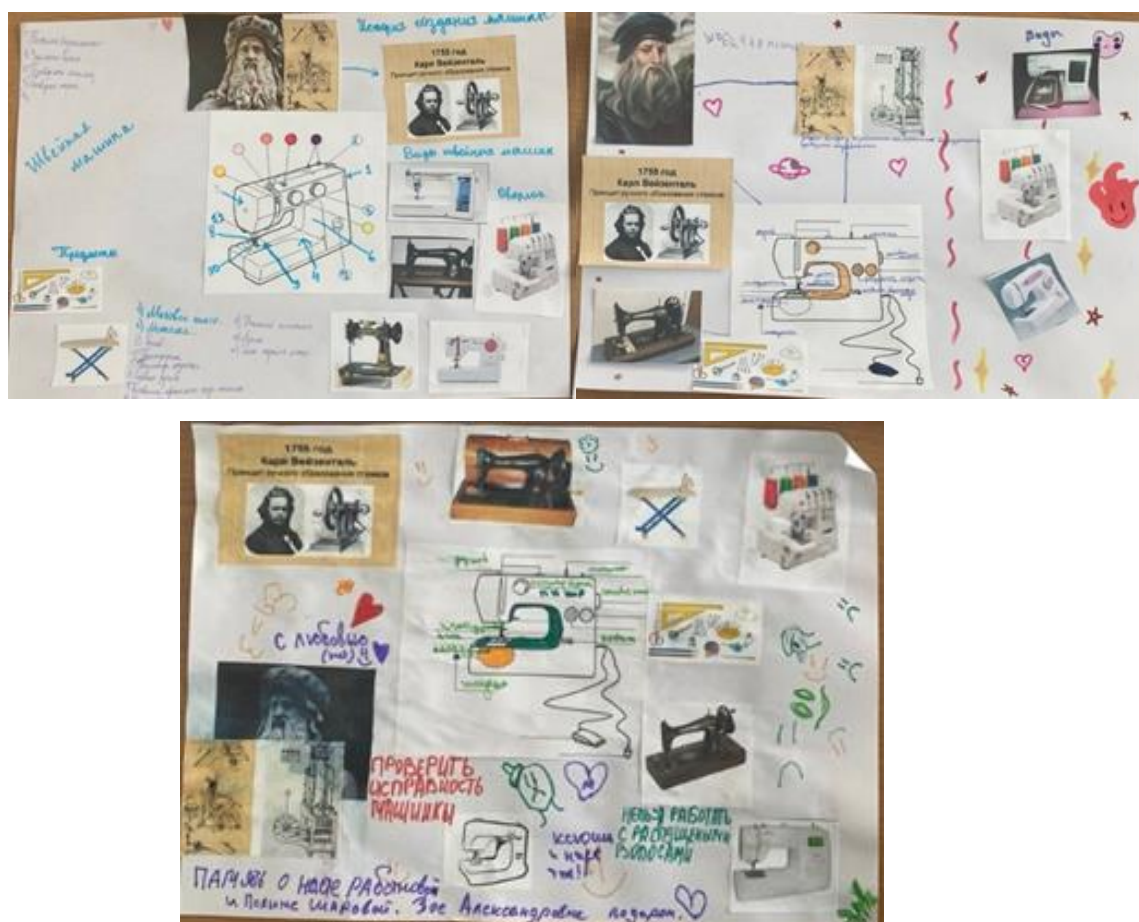


Рисунок 1. Составленные обучающимися интеллект-карты

Таким образом, работа над ментальной картой позволила создать условия для развития общеучебных УУД, т.к. обучающиеся учились работать с информацией, полученной из разных источников (объяснение учителя, учебник), выделять главное, структурировать информацию, выполнять знаково-символические действия. Помимо

общеучебных УУД формировались универсальные логические действия: умение осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков, устанавливать причинно-следственные связи, строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его строении, свойствах и связях.

В конце урока ребята выходили к доске и защищали свои ментальные карты. Тем самым, развивалось умение осознанно строить речевое высказывание и учителю предоставлялась возможность проверить, как усвоили новый материал обучающиеся. Для контроля усвоения материала на уроке ребятам был предложен тест по теме «Швейная машина», с которым все обучающиеся успешно справились.

Анализируя работу учащихся на уроке по теме «Швейная машина» с использованием метода интеллект-карт, можно сделать вывод, что у детей формировались УУД познавательной направленности как общеучебные, так и логические: ученики учились работать с информацией, структурировать её и представить в виде знаково-символической модели. Хорошие результаты теста, проведённого после изучения новой темы, показали, что интеллект-карты помогают лучше усвоить новый материал. Использование ментальных карт позволяет повысить качество знаний, способствует проявлению познавательной активности и интереса к изучению предмета, помогает сложные темы на уроке превращать в простые схемы, графики; текст в учебнике преобразовывать в уникальный конспект. Кроме того, интеллект-карта помогает логически мыслить, используя творческий потенциал: фантазию и креатив.

Список литературы

1. Бершадский М.Е. Применение технологий "Consept Maps" и "Mind Maps" для повышения уровня информационной компетентности обучаемых // Педагогические технологии. – 2009. – №2. – С. 20-53.
2. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление / Пер. с англ. П.А. Самсонов. Минск, 2019. 272 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. — Министерство Просвещения Российской Федерации, 2021. — Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/238eb2e61e443460b65a83a2242abd57.pdf> (дата обращения: 16.01.2024)
4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: учеб. Пособие для общеобразоват. организаций / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2016. – 159 с.
5. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2011. – 59 с.

УДК 373.31

Орешкина А.М., Павлова О.А. Характеристика и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию УУД постановки учебной проблемы при изучении математики в начальной школе

Орешкина Анастасия Михайловна

студент 5 курса Института педагогики, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, РФ, г. Калуга
oreshkinaam@studklg.ru

Павлова Оксана Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, РФ, г. Калуга
oksanapav@yandex.ru

Characteristics and results of experimental work on the formation of reflexive skills in second-graders in the study of mathematics

Oreshkina Anastasia Mikhailovna

5th year student of the Institute of Pedagogy, Kaluga State University K.E. Tsiolkovsky
Russia, Kaluga

Scientific adviser Pavlova Oksana Alekseevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education
Kaluga State University K.E. Tsiolkovsky, Russia, Kaluga

Аннотация. В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию УУД постановки учебной проблемы при изучении математики. Продемонстрирован многоаспектный характер данного УУД, его взаимосвязь со всеми группами УУД, Проявлена роль проблемных заданий как средства создания проблемных ситуаций, инициирующих выстраивание проблемного диалога, способствующего самостоятельному открытию детьми новых знаний и освоению новых умений. Раскрыто содержание и цели каждого из трех этапов опытно-экспериментальной работы: констатирующего, формирующего и контрольного. Описаны ключевые моменты, которые легли в основу разработки комплекса проблемных заданий по теме «Величины и их измерение», скомпонованного в рабочую тетрадь, эффективность применения которого была установлена в ходе опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: УУД постановки учебной проблемы, проблемные задания при изучении математики, младший школьник, величины и их измерение.

Abstract. The article presents the results of experimental work on the formation of a universal educational action (UEA) of setting an educational problem in the study of mathematics. The multidimensional nature of this UEA is demonstrated, its interrelation with all groups of UEA, the role of problematic tasks as a means of creating problematic situations, initiating the formation of a problematic dialogue, contributing to the independent discovery of new knowledge by children and the development of new skills. The content

and goals of each of the three stages of experimental work are revealed: ascertaining, forming and control. The key points that formed the basis for the development of a set of problem tasks on the topic "Quantities and their measurement", compiled into a workbook, the effectiveness of which was established during experimental work, are described.

Keywords: universal educational action of the formulation of an educational problem, problematic tasks in the study of mathematics, a junior high school student, quantities and their measurement.

Введение. Формирование универсального учебного действия постановки учебной проблемы значимо наравне с прочими универсальными учебными действиями, формирование которых постулировано ФГОС НОО, а, следовательно, школьнику необходимо им овладеть. Кроме того, данное универсальное учебное действие играет важную роль в развитии и обучении ребенка. Так в процессе правильной постановки учебной проблемы, а не при её имитации, ученик выполняет целый комплекс универсальных учебных действий (рефлексивное осознание границы знания и незнания, рефлексивное осознание трудностей и причин затруднений, формулировка учебной проблемы, моделирование, целеполагание) [2].

Использование проблемных заданий по математике способствует погружению ребенка в ситуацию затруднения (проблемную ситуацию) и последующему самостоятельному открытию нового для него знания в ходе проблемного диалога. При постановке учебной проблемы учащиеся выполняют различные действия, которые можно отнести к познавательным, коммуникативным, личностным и регулятивным аспектам, в результате осваивается широкий спектр взаимосвязанных УУД (от личностных и коммуникативных до регулятивных и познавательных).

В тоже время ресурса учебника при проектировании уроков математики в начальной школе оказывается недостаточно для того, чтобы формирование универсального учебного действия постановки учебной проблемы происходило продуктивно, что и предопределило значимость нашего исследования, цель которого состояла в разработке комплекса проблемных заданий и методических приемов, направленных на формирование универсального учебного действия постановки учебной проблемы при обучении математике в начальной школе и проверке его эффективности в рамках опытно-экспериментальной работы.

Методы исследования: анализ педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме; анализ учебной деятельности учащихся и ее результатов; наблюдение за участниками эксперимента; констатирующий и формирующий эксперименты; анкетирование, графические методы.

Экспериментальная база исследования: исследование проводилось на базе МКОУ «СОШ №1 ЦО г. Суворова» и МБОУ «СОШ №5 ЦО г. Суворова им. Е.П. Тарасова» в 4 классах. В исследовании приняли участие 36 учеников, возрастная категория 9 – 10 лет. Основная образовательная программа классов построена на основе системы УМК «Школа России».

Теоретической и методологической базой исследования выступили работы, в которых рассматривались вопросы реализации проблемного обучения, образовательного потенциала проблемных заданий как средства создания проблемных ситуаций; содержание понятия, операционный состав и вопросы формирования УУД постановки учебной проблемы; содержание работы по организации проблемного диалога как инструмента, инициирующего самостоятельную мыслительную деятельность младшего школьника [1, 2, 3, 4, 5, 6 и др.].

Формирование заявленного к исследованию УУД, с одной стороны, является относительно новым ракурсом в обучении школьников, predetermined требованиями стандарта, однако его истоки можно увидеть в трудах известных исследователей теории развивающего обучения, таких как Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др., а также основоположников теории проблемного обучения - М.И. Махмутова и В. Оконя, которые рассматривали учебную проблему как эффективное средство, способствующее развитию учеников.

В процессе постановки учебной проблемы учащиеся осуществляют познавательные действия, такие как анализ условия проблемы, выделение ключевых аспектов, поиск информации, применение концепций и методов для решения проблемы, а также оценку результатов и проверку правильности решения [6].

Кроме того, постановка учебной проблемы предполагает использование коммуникативных действий (постановка вопросов, ответы на вопросы, обсуждение проблемы, формулировка собственного мнения и его аргументация, обмен информацией и пр.). Личностный компонент проявляется в том, что учащиеся проявляют самостоятельность, инициативу, творческое мышление и ответственность в процессе решения проблемы. Они выражают собственные взгляды, постигают те или иные смыслы, а также развивают уверенность в себе и своих математических навыках.

Регулятивное действие целеполагание (постановка и осознание цели осуществляемой деятельности) также реализуется совместно с проблемно-поисковыми действиями. При выдвижении гипотезы проявляются логические

универсальные действия - умение «анализировать (сложившиеся учебные ситуации, результаты наблюдений и т. д.), осуществлять синтез (генерирование идеи как основы будущей гипотезы, применение всех имеющихся знаний для ее первичного обоснования и т. д.) и обобщать информацию (подведение итогов умственного поиска и собственно формулировка гипотезы)» [5].

Таким образом, проявляется многоаспектный характер УУД постановки учебной проблемы, как инструмента, синтезирующего и инициирующего развитие всех групп УУД у младшего школьника.

Ключевое средство для создания проблемных ситуаций, инициирующих проблемный диалог, – это проблемное задание, то есть задача или упражнение, которые ставят перед учащимися проблему или вызывают неопределенность, требующую исследования или применения аналитических навыков [3]. Проблемные задания могут быть открытыми, иметь нестандартные условия или требовать применения необычных стратегий решения.

Содержание и результаты опытно-экспериментальной работы.

Исходя из анализа содержания учебников по математике трех УМК (Школа России, Начальная школа XXI века, Школа 2100), была выявлена роль таких учебных заданий, которые способствуют выстраиванию проблемного диалога и показана актуальность разработки комплекса проблемных заданий, позволяющего дополнить содержание уроков математики.

Разработанный комплекс заданий был реализован с опорой на учебный материал, изучаемый учащимися в период проведения опытно-экспериментальной работы (по теме «Величины и их измерение»), и представлен в формате красочно оформленной рабочей тетради (рис. 1). Все задания реализуют разные типы противоречий (противоречивые факты, столкновение мнений, невыполнимое задание и пр.) и инициируют проблемный диалог.

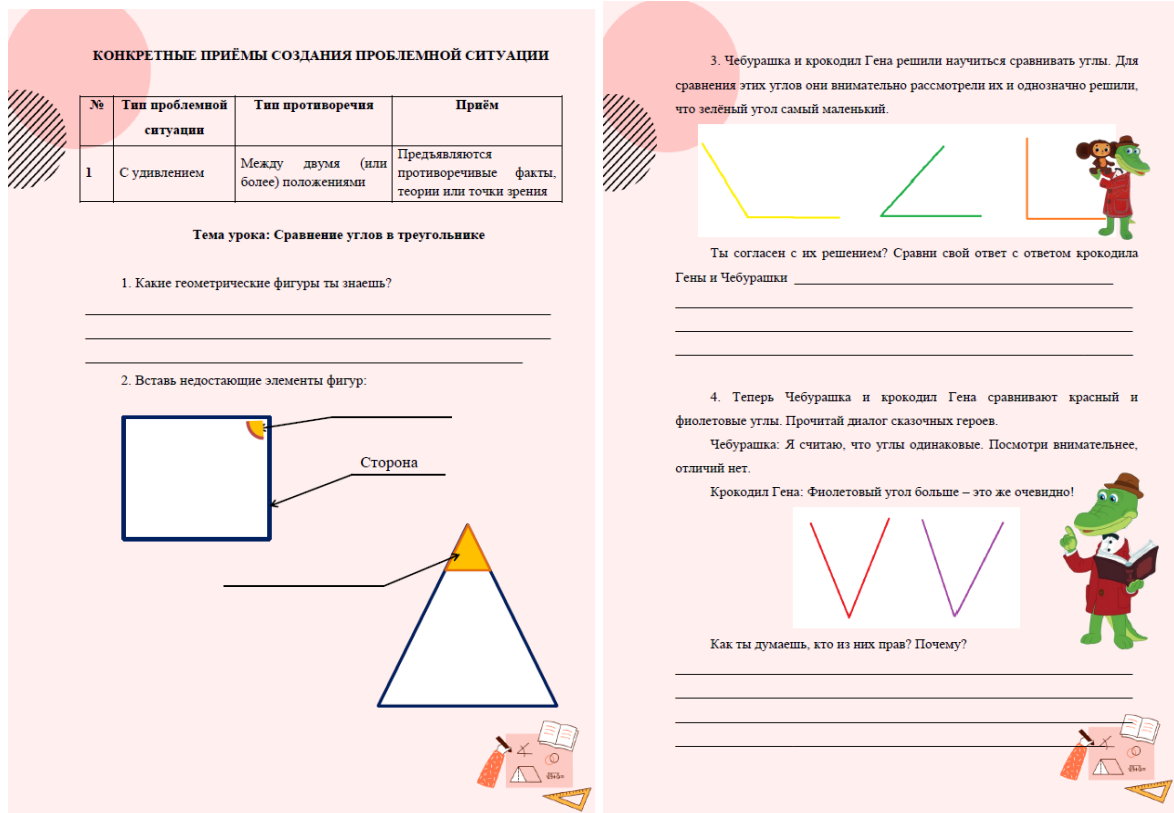


Рисунок 1. Фрагмент рабочей тетради

При составлении серии проблемных заданий по конкретной теме учитывался операционный состав УУД постановки учебной проблемы (рис. 2), каждое следующее задание выводило ребенка на новый уровень, знакомило с новым типом затруднения и проблемной ситуации. Использование данной рабочей тетради позволит учителю и даже самому ученику выстраивать проблемный диалог, отталкиваясь от предъявляемого задания. В рабочей тетради представлено 6 проблемных уроков и 55 заданий.



Рисунок 2. Этапы (операционный состав) УУД постановки учебной проблемы (по Т.И. Алексеевой) [1]

Констатирующий этап эксперимента был ориентирован на установление текущего уровня сформированности умения учеников формулировать учебную проблему. На основе диагностики, которая состояла из 4 заданий (по Т.И. Алексеевой) [1], проверялась сформированность основных компонентов данного УУД (чувствовать противоречие, осознавать проблему, выдвигать и проверять гипотезу). Обработка результатов диагностики предполагала анализ выполнения каждого задания. Общий уровень сформированности рассчитывался исходя из результатов выполнения каждого задания, на основании этого ребёнок относился к тому или иному уровню.

Анализ работ показал, что дети хоть и справляются с отдельными заданиями (рис. 3), однако проблемы в ходе поисковой познавательной активности существуют. Если учебная проблема формулируется коллективно, ученики способны задать лишь неопределённые дополнительные вопросы. Дети не могут чётко сформулировать гипотезу, допускаются ошибки в вариантах её проверки. Аргументация гипотезы отсутствует.

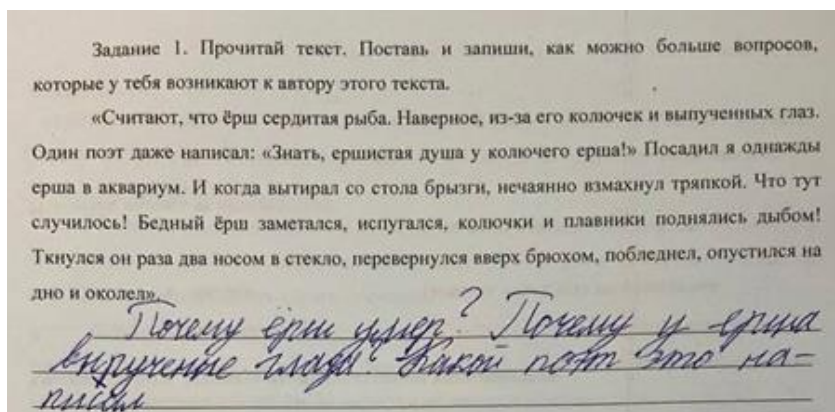


Рисунок 3. Результат выполнения ребенком одного из заданий

В целом было установлено, что оба класса находятся на одном уровне и один из них был выбран в качестве экспериментального (рис. 4, слева), формирующая работа с использованием разработанного комплекса заданий проводилась только в экспериментальном классе.

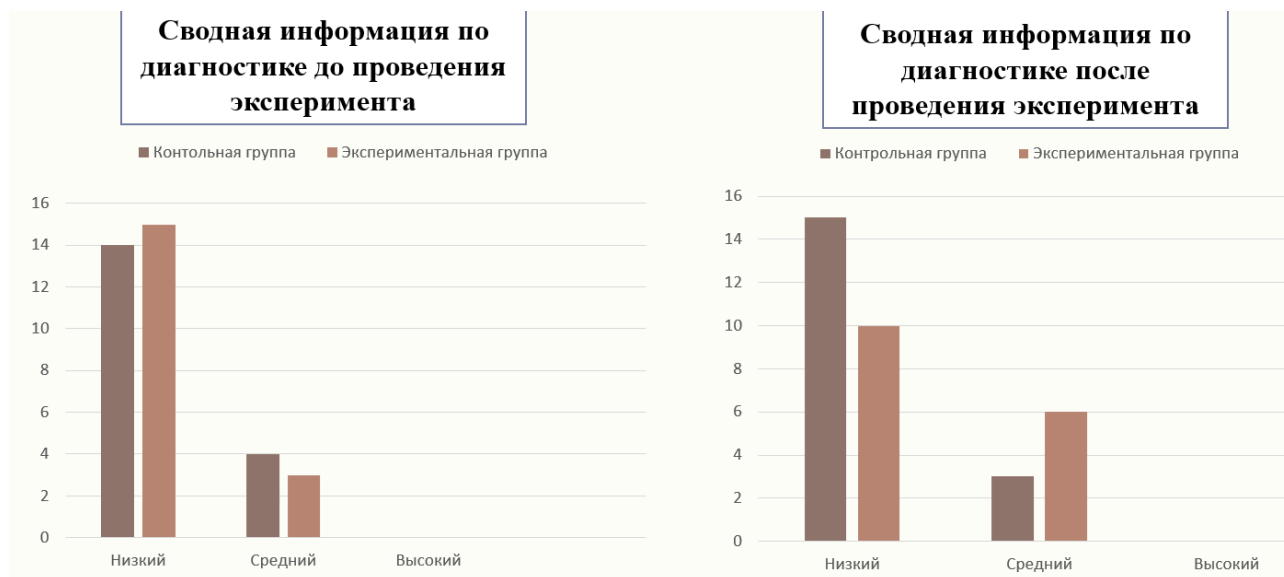


Рисунок 4. Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Основная цель формирующего этапа эксперимента состояла в обогащении процесса изучения учебного материала по математике на основе разработанного комплекса учебных проблемных заданий, направленных на формирование универсального учебного действия постановки учебной проблемы у младших школьников. Задания предъявлялись в рамках работы с рабочей тетрадью и не содержали образцов решения. Их применение было наиболее целесообразно на этапе актуализации и открытия новых знаний с целью выдвижения гипотез и обоснованного выбора лучшей из них.

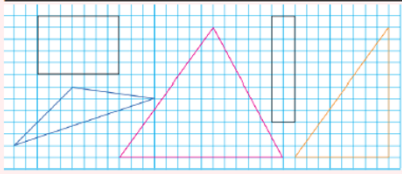
Прокомментируем практическое задание (тип задания - задание, не сходное с предыдущим, тема урока) из разработанного нами комплекса на одном из

проблемных уроков по теме «Измерение площади с помощью палетки». В рамках данного задания проявлялось противоречие между необходимостью и невозможностью выполнения (рис. 5).

Тема урока: «Измерение площади с помощью палетки». Практическое задание, не сходное с предыдущим. Тип противоречия: Между необходимостью и невозможностью выполнения задания.

Актуализация знаний

2. Назови фигуры по возрастанию. Реши эту задачу без использования вычислений _____



Побуждение к осознанию противоречия, поиск решения


5. Ты смог выполнить задание? В чём затруднение? Чем оно не похоже на предыдущее? _____

6. Как ты думаешь, можно ли найти площадь таких фигур по формуле? С помощью линейки? _____

7. Вторым способом мы считали, сколько одинаковых квадратов помещается в прямоугольник. Можем ли мы использовать данный метод при нахождении площади звезды и овала? Объясни свой ответ. _____

Проблемная ситуация

4. Какие фигуры изображены. Подпиши. Найди их площадь.



Проверка верной гипотезы

8. Оказывается, есть такое приспособление, которое называется палетка. Палетка - прозрачная пленка, разделенная на одинаковые квадраты: это могут быть квадратные дециметры, квадратные сантиметры, квадратные миллиметры. С её помощью можно узнать площадь овала. Посчитай, сколько квадратов вмещается в нашу фигуру. Давай договоримся, что два неполных квадрата будем считать как один полный. Найди площадь фигур: _____

Рисунок 5. Образовательный потенциал проблемных заданий из рабочей тетради

На этапе актуализации знаний мы предлагаем ученикам задание, целью которого является нахождение площади фигур без использования вычислений. Ученики с легкостью справляются с данным упражнением, посчитав количество клеточек, которые вмещает в себя каждая фигура. Далее мы предлагаем похожее упражнение, но клеточки внутри фигуры отсутствуют. Ученики, ещё не знают способа выполнения данного упражнения, испытывают затруднение, а значит - возникла проблемная ситуация. Следующие этапы работы с серией заданий реализуются посредством подводящего диалога.

На контрольном этапе эксперимента использовались те же диагностические инструменты на модифицированном стимульном материале. В результате учащиеся экспериментального класса продемонстрировали прирост уровня сформированности УУД постановки учебной проблемы (рис. 4, справа).

Значительных успехов достигнуть не удалось в силу небольших сроков эксперимента, однако были обнаружены улучшения в умении выдвигать предположения, приводить доводы, доказывающие гипотезу, проверять доказанные гипотезы. Ученики в экспериментальной группе уже не просто сухо отвечали на поставленный вопрос, а чётко формулировали и обосновывали свои мысли.

Таким образом, мы пришли к выводу, что использование разработанного комплекса проблемных заданий в процессе формирования УУД постановки учебной проблемы выступило достаточно эффективным инструментом и работу по разработке рабочих тетрадей по другим темам школьного курса математики следует продолжить.

Список литературы

1. Алексеева, Т. И. Механизм обеспечения визуализации проблемных ситуаций при постановке и решении проблемы младшими школьниками / Т. И. Алексеева // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2018. – Т. 9, № 1. – С. 8-13
2. Антохина, В.А. Профессиональная подготовка будущих учителей к формированию универсального учебного действия постановки проблемы: теоретические и методические аспекты // Вестник Калужского университета. 2018. - №2. – С.106-110
3. Балл, Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл – Москва : Педагогика, 1990. - 184 с.
4. Битунова, С. Б. Универсальные учебные действия обучающихся: сущность, структура, основания классификации / С. Б. Битунова, А. Г. Маджуга // Этнопедагогика в контексте современной культуры : Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Стерлитамак, 05–06 октября 2018 года / Ответственный редактор Л.Б. Абдуллина. – Стерлитамак: Башкирский государственный университет, 2018. – С. 292-297
5. Полежаева, В. О. Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников / В. О. Полежаева, Л. П. Ильченко // Традиции и инновации в педагогике начальной школы : Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Симферополь, 21 апреля 2022 года. Том Выпуск 13. – Симферополь: Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым "Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова", 2022. – С. 294-298
6. Мартынюк, Т.Н. Использование технологии проблемного обучения как способ активизации познавательной деятельности младших школьников / Т. Н. Мартынюк, Э. А. Г. Юнусова // Традиции и инновации в педагогике начальной школы : Сборник научных трудов. Посвящается 25-летию ГБОУВО РК КИПУ, Симферополь, 2018. – С. 170-173

УДК 37.01

**Тарасов А. А. Зарождение системы образования:
Пифагорейская школа, Академия Платона**

Тарасов Артур Александрович

обучающийся 2 курса Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

The origin of the education system: Pythagorean school, Plato's academy

Tarasov Artur Alexandrovich

2nd year student Humanitarian and pedagogical academy (branch)
V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Аннотация. В статье рассмотрены и проанализированы формы организации образовательного процесса в Древнем мире, система образования в Пифагорейской школе и образование Академии Платона. Также выявлены особенности учреждения учебных заведений в период античности.

Ключевые слова: система образования, образование в Древней Греции и Древнем Риме, пифагорейская школа, Академия Платона.

Abstract. The article examines and analyzes the forms of organization of the educational process in the Ancient world, the education system in the Pythagorean school and the education of the Plato Academy. The peculiarities of the establishment of educational institutions in the period of antiquity are also revealed.

Keywords: education system, education in Ancient Greece and Ancient Rome, Pythagorean school, Plato Academy.

Университетское образование в рамках политики государства является особенным, потому что оно не столько влияет на социально-экономические процессы преобразования настоящего, сколько влияет и обеспечивает будущее.

По выражению В. Г. Кременя, университетское образование обеспечивает будущее путем формирования нового поколения профессионалов или, другими словами, производит высококачественный человеческий (образование, здоровье) и социальный (культура, общие ценности, сильное гражданское общество) капитал [2, с. 17].

Университетское образование образует такой центр образования, науки и культуры в обществе, где не только происходит передача знаний, умений и навыков молодому поколению, формируется мировоззрение, поведение, но и закладывается собственно судьба каждого выпускника и будущего общества.

Классический университет как социальный институт оставался целостным на протяжении веков, несмотря на изменения структуры, направлений деятельности, обусловленные как национально-историческими особенностями, так и требованиями

времени. Современные мировые глобализационные процессы побудили образовательно-интеграционные тенденции, где определяющая роль принадлежит опять-таки университету. В частности, составляющей Болонского реформирования выступает Великая хартия университетов (Magna Charta Universitatum). Она утверждает университеты методологическими центрами развития как национальных систем образования, так и новаторами изменений, к которым должен идти весь мир. Таким образом определялось разнообразие типов и форм организации университета, а отсюда – обновление содержания университетского образования, внедрение инновационных педагогических технологий, направленных на формирование интеллектуального потенциала общества, фундаментализация университетских научных исследований по ведущим направлениям науки, техники, технологий и прочее. Все это закономерно мотивирует рост интереса к историческим истокам университета, исследование мировой идеи его созидания. Это, в конце концов, классический пример необходимости обоснования будущего выдающегося современного явления через актуализацию его многовекового прошлого.

Традиции обучения и научной деятельности складывались еще во времена античности. Именно в этот период появляются объединения, которые можно считать первыми институциональными формами высшего уровня (по сравнению с «гимназиями») и которые можно рассматривать как подготовительный (пропедевтический) этап будущего университетского образования.

Большинство исследователей склоняются к мнению, что первым таким объединением с определенной институциональной формой обучения и научных исследований был Пифагорейский Союз. Но оценки его как определенной учебно-научной формы образования весьма противоречивы. Так, по свидетельству Никомаха, приведенному в его произведении «Жизнь Пифагора», Пифагор пленил своими речами более двух тысяч человек, устроивших довольно большую школу в Италии. Есть возражения, которые основаны на том факте, что из-за разрозненности пифагорейских сообществ занятия вряд ли имели регулярный характер [1, с. 256]. Но и оппоненты, и сторонники существования пифагорейской школы соглашаются с тем, что если «учитывать связанность некоторых пифагорейцев учительством и ученичеством, а также развитие ряда общих доктрин и научных направлений, то следует согласиться, что в рамках пифагореизма школа все же существовала...» [1, с. 282].

На каких именно началах происходило обучение в Пифагорейской школе? Институт любой школы предполагает наличие определенного инструментария

получения, сохранения и передачи знаний. Учитывая то, что Пифагор выступал больше как политический лидер, большинство ученых не отводят ему роль схоласта, то есть главы образовательной школы. Впрочем, пифагорейская школа в целом выработала общую систему педагогических методов. Основной приметой школьной организации у пифагорейцев является то, что они сформировали такой дидактический подход, как систематическая работа по толкованию священных текстов. «Знания фиксируются в специально отобранных и созданных авторитетных («священных», сакрализованных) текстах, которые читаются и толкуются профессором в ходе систематических занятий; мысли (которые наряду с другим могут извлекаться из тех же текстов) рассматриваются и обсуждаются в ходе диспутов. Эта простая структура школы, безусловно, предполагает развитие и допускает самого разного рода модификации. Но она остается легкомысленной не только на протяжении всей античности, но еще и в Средневековом университете» [4, с. 45]. Толкование текстов способствовало появлению комментариев, которые стали в дальнейшем безусловным элементом обучения в различных философских школах. Многие исследователи подчеркивают политический характер пифагорейского союза, который состоял из большого количества пифагорейских кружков. Именно в этих кружках формируется педагогическая направленность деятельности пифагорейцев, в них происходит переход от «чисто ритуального функционирования создаваемых сакральных текстов к их автономному функционированию в рамках школы как учебных» [5, с. 354], следовательно, пифагорейский Союз можно считать прообразом определенного институционального объединения, определенной школы (в данном случае философской), которая создает соответствующие средства и методы воспитания и преподавания. В Пифагорейской школе прослеживается наличие в процессе обучения нескольких видов текстов, воспроизведение процесса обсуждения (через возникновение диалогов и апорий), два способа преподавания – символический и дискурсивный. Структура «учитель-предмет исследования-ученик» получила возможность развиваться в разнообразных формах. Самостоятельным предметом исследования осознается философия, которая помимо сугубо познавательного значения имеет еще и воспитательное.

Первая постоянная философская школа возникла в Афинах, схоластом которой был Сократ. В то время греческая цивилизация активно формировала идеал познавательной деятельности, который был тесно связан с проблемой соотношения космоса, полиса, человека. В частности, по мнению И. М. Лосевой, для познавательной сферы греческой цивилизации «постижение нравственно-этического

строя, пространства, стремление к истине – это достижение добродетели, а достижение добродетели есть то, к чему должен стремиться гражданин полиса. Следовательно, знание приобретается в античности с целью формирования этого идеала, – хотя, разумеется, этот идеал исторически ограничен» [4, с. 23]. В этом контексте она делает вывод, что этические оценки пронизывают все античное знание, Сократу же принадлежит формулировка мысли о том, что достижение истины есть достижение этического идеала в таком виде: «добродетель и знание тождественны». Подобный подход к оценке знания в системе воспитания мы еще встретим в концепциях университетского образования, в частности, у Джона Ньюмана.

В этот же период возникают и другие, менее известные философские риторические школы. В них уже используется повседневная практика школьных упражнений. Но ни одна из них не достигла такого уровня, как философские школы Платона и Аристотеля.

Несомненным и доказанным многими исследователями является связь Платона с представителями пифагорейской школы и ее теоретическими положениями. На первом этапе своей жизни Платон, находясь под влиянием политических идей пифагорейцев, попытался воплотить практически соответствующие идеи. После некоторых неудачных попыток Платон отказался от политической деятельности и сосредоточился на философских вопросах, создав с этой целью философскую школу, институционально обозначенную как Академия. Это заведение было уже не просто кружком для обмена мнениями во время товарищеского общения, а определенной организационной структурой, которая воплощала учебные и научные идеи.

Возникновение Академии Платона хронологически относят к 386-385 г. до н. э. Чтобы представить образовательный процесс в Академии, кратко остановимся на ее структуре и программе деятельности.

Академия была создана северо-западнее Афин, за версту от города, в местности, где располагались сады, парки и старинный Гимнасий. Покровителем этой местности считали древнего героя Академа и, по легенде, ее подарил Академу царь Тесей. Предполагают, что дом старого Гимнасия и парк вокруг него приобрел сам Платон за собственные средства и с помощью друзей. Перед входом в Академию была надпись «Не геометр, да не войдет». Постепенно (еще во времена Платона) в Академии сформировалась библиотека и разнообразные коллекции, в создании которых, возможно, участвовали и отдельные лица. В доме Платона был обустроен большой зал для заседаний. Атмосфера в Академии Платона была довольно аскетичной: не

поощрялось употребление мясной пищи; ученики должны были меньше спать, а больше времени проводить в размышлениях; помыслы учеников должны были быть чистыми и тому подобное. Характерной была и совместная трапеза.

Академия функционировала как школа, в которой «идеальные нормы воспитания могли быть продуманы, обсуждены и мысленно проиграны» [5, с. 122]. Членами академического сообщества мог стать каждый желающий. Возраст членов школы мог существенно различаться. Обучение было бесплатным. Близость Платона к пифагорейцам обнаружилась и в широком проведении в Академии математических занятий и занятий по астрономии. Отличалось два уровня обучения: элементарный и высший. Первый был для менее подготовленного широкого круга слушателей, второй – более специализированный, для тех, кто уже много лет входил в круг членов Академии. Занятия осуществлялись по расписанию, которого строго придерживались. В зависимости от степени подготовки применялись и соответствующие методы. Для менее подготовленных, в частности, сократовский метод, в соответствии с которым нужно было «чередой вопросов запутать ученика в наивно высказанной им сначала мысли, наглядно показать ему необоснованность и зыбкость принятого взгляда, заставить его признать свое «неведение и затем, если возможно, путем вопросов привести его самого к истине» [6, с. 72]. Была также определенная группа членов академии, которые играли в жизни Афин довольно значительную политическую роль, и поэтому их больше интересовали социально-политические вопросы. Постепенно складывалась и система Связного преподавания, знаменовавшая, с современной точки зрения, применение лекционной методики преподавания. Переход к Связному преподаванию исследователи деятельности Академии связывают с увеличением количества учащихся и их самостоятельности. Важным в системе обучения в Академии было также то, что здесь впервые целенаправленно создавались, сохранялись и передавались философские тексты. Все больше в Академии развивалась система диспутов, диалогов.

С методической точки зрения, Платон учил больше собственному примеру, доказывая своим ученикам лишь свои диалоги, «но не какую-то определенную методику ведения беседы, которая бы обеспечивала это безусловное овладение истинным бытием и проникновение в сущность блага» [5, с. 175]. Ученики могли в процессе обучения только подражать своему учителю. За пределами этого подражания никаких «учебников» не существовало. И это было моментом истины для Платона. Как писал Ю. Л. Шичалин, «Платон не воспринимал у софистов как раз

и прежде всего их попытки свести процесс воспитания благотворительности к техническим приемам, и как раз за это он их прежде всего и высмеивал» [5, с. 298].

Показательным в развитии образовательных взглядов Платона является его выдающееся произведение «Государство». В нем Платон создает программу обучения в Философской школе, обосновывает свой взгляд на образовательный процесс как на возведение души к истинному бытию. Соответственно, он определяет и науки, созвучные душе ученика на этом пути: арифметика, геометрия, астрономия и музыка. Набор этот, между прочим, и является содержанием квадривиума – перечня наук второго уровня, обязательных для либерального образования средневековья. Завершением всех этих наук у Платона выступает диалектика. Философская школа должна воспитывать отдельную душу, отдельного человека, причем так, чтобы воплотить идеальные нормы воспитания и развить добродетельности человека и его устремления к поиску истины. Предоставив соответствующее воспитание для каждого состояния, вовлеченного в соответствующий образ жизни, можно получить идеальное государственное устройство. То есть по сути своей Платон выступает, учитывая современность, как проводник либерального направления в образовательном процессе, акцентирующий главное внимание на воспитательной функции образования.

Платоновская Академия не закончила свое существование со смертью своего первого схоласта – Платона. Следующими схоластами были племянник Платона Сиенсипп (умер в 339 г.), а затем Ксенократ. Заслуживает Ксенократа является то, что он дал четкую систематизацию Платоновского учения и его школьную догматизацию. Причем платоновское учение догматизировалось на основании осознания наличия других конкурирующих школ. Исследователи, рассматривая деятельность Академии Платона вплоть до ее физического уничтожения (она была разрушена во время взятия Афин Суллой в 86 г. до н. э.), в соответствии с различными периодами ее существования выделяют не менее пяти академий. Академия, которой непосредственно руководил Платон, имеет название древней, далее была вторая, или средняя, затем третья – новая и т.д. Последователи Платона сделали немало для строгой школьной организации изучения философии. Но именно в первой (древней) Академии были заложены основы воспитательного направления образовательной деятельности. Методическое расчленение предметов у Платона есть, но оно еще не полное. Однако исследователи его творчества указывают на то, что в своих произведениях он кое-где преподает систему отдельных дисциплин в контексте ее соответствия педагогическим целям.

Список литературы

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2017. – 304 с. (Серия «Учебник нового века»)
2. Кремень В. Г. Система образования в Украине: современные тенденции и перспективы // Профессиональное образование: педагогика и психология: Подольско-украинский ежегодник / под ред. И. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицкого, И. Вильш. – Вып. II. – К.; Ченстохова: Изд. Випол, 2022. – С. 11-30.
3. Ладыжец Н. С., Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации. – Ижевск, 2022.
4. Лосева И. Н., Искусство Древней Месопотамии – М.: ГМИИ им. А.С. Пушкина, 2016, – 96 с.
5. Шичалин Ю.А., История античного платонизма – М.: ГЛК Ю.А. Шичалина, 2012, – 447 с.
6. Ясперс К., Идея университета. Антология / Сост М. Зубрицкая. – Львов, 2021, – 197 с.

УДК 37.01

Тарасов А.А. Средневековый университет в европейском пространстве

Тарасов Артур Александрович

обучающийся 2 курса Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Medieval University in the European space

Tarasov Artur Alexandrovich

2nd year student Humanitarian and pedagogical academy (branch)
V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Аннотация. В статье рассмотрены и проанализированы предпосылки для создания первых средневековых университетов, их формы и организации деятельности. Особое внимание уделено сравнению устройства Болонского и Парижского университетов. Кроме того, были выявлены истоки организации современных высших образовательных учреждений.

Ключевые слова: система образования, образование в период средневековья, Болонский университет, Парижский университет, образование и церковь.

Abstract. The article examines and analyzes the prerequisites for the creation of the first medieval universities, their forms and organization. Special attention is paid to the comparison of the structure of the Bonn and Paris universities. In addition, the origins of the organization of modern higher educational institutions were revealed.

Keywords: education system, education in the Middle Ages, University of Bologna, University of Paris, education and the Church.

Средневековый университет возник не неожиданно и не только потому, что появились определенные группы людей, проявивших инициативу по его созданию. Хотя раннее европейское Средневековье не характеризуется массовым влечением к знаниям и поддержкой в этом направлении со стороны церкви и властителей, но даже в нем находим примеры развития философской мысли и определенного оформления школьного дела. Христианская идеология, которая была в то время распространенной в Европе, многое переняла в античности, воспользовавшись, в частности, системой неоплатонизма, которая сформировала накануне христианства универсальную картину мира.

Образование в период раннего средневековья является, собственно, прерогативой церкви; принципы образования базируются на положениях наиболее значительных представителей церкви, в частности Аврелия Августина (Св. Августина, епископа Гиппонийского, 350-430 гг.). В соответствии с его наставлениями рациональному знанию должна предшествовать Вера, нашедшая свое

воспроизведение в знаменитом изречении Св. Августина *Credo ut intelligam* («Верую, чтобы понимать»). Образование раннего средневековья было направлено преимущественно на познание Бога. Рациональное знание критикуется, вызывает неприятие влечения к образованности, даже к грамотности. Свидетельством тому может быть извлечение из письма Папы Григория I Великого около 600 г. одному из епископов: «дошло до нас, что ты учишь кого-то грамматике. Сообщение об этом поступке, к которому в Европе мы испытываем большое презрение, произвело на нас впечатление довольно тягостное» [5, с. 49].

Постепенно ситуация меняется. Античные взгляды (хотя и в переработанном, адаптированном виде) со временем начинают осознаваться средневековой культурой. Возрождается образовательный процесс. Организационной его формой становятся разнообразные монастырские, соборные (городские) и кафедральные школы. Школьная деятельность средних веков основывалась на законодательстве Карла Великого. Карл Великий, который объединил большую часть Западной Европы в своих капитуляциях, вышедших в 789 году, подчеркнул, что в каждом городе и монастыре есть своя школа. Право на создание школы в случае необходимости имели и приходские церкви. Школы, которые были созданы в этот период, сыграли важную роль в распространении образования и подготовке управленцев для нужд новой империи. Помимо Св. Августина, влияние на образовательный процесс в таких школах оказали взгляды и суждения Боэция (480-524) и позже Алквина (735-804). Боэций начал в эру христианства классификацию семи свободных искусств (*artes libetes*), в которой он опирался на достижения античности. Еще в античные времена в Академии Платона были определены самые необходимые для обучения дисциплины. Следуя наследию древности, Боэций классифицирует семь гуманитарных наук, разбивая их соответственно на *trivium* (грамматика, риторика, диалектика) и *quadrivium* (арифметика, геометрия, астрономия, музыка). По другим данным, семь свободных искусств средневековья канонизированы еще во времена Мартиниуса Капеллы (около 410-439 гг. в трактате «Нехватка Меркурия и филологии») [5, с. 46]. Алквин, который позже поддержал такое разделение наук и пытался закрепить преподавание их в средневековых школах, мог уже опираться как на традицию Боэция и Мартиниуса Капеллы, так и на труды Исидора из Севильи (умер в 636 г.). Последний первые три из 20 книг «Этимологии» посвятил семи свободным искусствам [5, с. 52]. В конце VIII в. так называемые Шарлеманские реформы, проведенные Алквином, закрепили организационно связь между теологией и свободными искусствами. Но это вовсе не означало, что все эти предметы

преподавали во всех монастырских школах. По большей части (особенно на начальном периоде деятельности) образовательный процесс сводился к обучению писать и разбираться в священных текстах, причем главный акцент делался на знание, полученное через откровение, а не рационально достигнутое. Но были известны школы, в которые пытались попасть ученики из западных частей Европы. В качестве примера можно привести путешествие будущего папы Сильвестра в Каталонию. Недовольный образованием, полученным в монастыре Св. Жеро Д'орильяка, он в 967 г. прибыл в Каталонию, где изучал науки второй (высшей) степени – квадривиума.

В XI-XII в.в. кафедральные школы постепенно вытесняют монастырские. Учителя переходят из города в город, и за ними передвигаются их ученики (схолари), в основном представители светской части населения. Как считает автор труда [3, с. 50], оценивая деятельность учителей этого периода, «признание их обучения авторитетным – самая характерная особенность ранней схоластики» [6, с. 52]. Помимо монастырских, соборных и другого рода церковных школ, возникают светские школы, например, медицинская школа в Салерно, школа переводчиков в Толедо, доболонские школы правоведения в Риме, Равенне, Павии, Болонская нотариальная школа и др.

В зависимости от внешних и внутренних факторов, которые складывались при функционировании разнообразных школ, как монастырских, так и светских, возникали условия для их дальнейшего развития и преобразования в университеты.

Первыми университетами, возникшими в Средние века, были Болонский и Парижский. Начало университета в Болонье связывают с деятельностью школы правоведов в этом городе, и прежде всего с деятельностью юриста Ирнерия. Именно он успешно изучал и точно трактовал источники римского (Юстинианова) права, реальная потребность в котором возникла в то время в обществе. По словам историков права [7, с. 124], те юридические школы (в Риме и Равенне) и школа Лонгобардско-римского права в Павии, которые предшествовали болонской школе, были мало знакомы с первоисточниками римского права и интерпретировали различные юридические положения произвольно. Деятельность Ирнерия приходится как раз на те времена, которые считают примерно временем возникновения Болонского университета. Ирнерий с учениками развернул широкое изучение римского права с целью установления его истинного и полного содержания. Успехи этой группы учителей, исследователей римского права, были настолько значительны, что для того, чтобы «получить знание римского права из единственно чистого источника,

направилась в Болонью масса учеников из всех стран Запада, преимущественно из Германии» [2, с. 7]. Сам Ирнерий позже (после 1100 г.) был членом суда при дворе императора Генриха V, а многие из болонских профессоров права участвовали в заседаниях имперского суда при Фридрихе I. И хотя точной юридически установленной даты начала деятельности Болонского университета не существует, ее небезосновательно связывают с деятельностью профессора права Ирнерия начиная с 1088 г.

Феодальное средневековье характеризуется корпоративным устройством. Корпоративным духом проникнуто все общество, все слои населения. Поэтому и отношения между учителем и учеником строились на корпоративных началах. Обучение было частным делом учителя-профессора и ученика. Если профессор обладал знаниями, которые имели спрос в обществе и давали возможность после окончания обучения занять определенное место в обществе, то он всегда мог привлечь к себе учеников, которые согласны были платить деньги за обучение. Приток большого количества школьников (схолариев) в Болонью стал явлением, выходящим за рамки того, что наблюдалось до начала активного развития изучения римского права, начатого Ирнерием. Важным фактором развития изучения римского права была и общественная потребность, вытекавшая из политических и экономических обстоятельств. В частности, итальянские города-республики нуждались в юридическом обосновании республиканского устройства города, создании уставов, дипломатического законодательства и тому подобное. По приведенным данным, в XII в. «численность штудиирующих в Болонье достигала 10 000», что предопределяло необходимость определенной организации среди них [7, с. 26]. Формы этой организации складывались постепенно и зависели от действия ряда факторов.

В связи с корпоративным устройством средневекового общества, которое разбивалось на определенные корпорации, гильдии, братства и т.д., объединение учеников, объединение профессоров или общее объединение как профессоров, так и учеников можно рассматривать как определенную корпорацию, определенным образом организованный союз, что, по терминологии римского права, назывался «universitas». Жан Верже отмечает, что «в латыни средневековья, начиная с XII в., когда наступил период, отмечавшийся особой плодотворностью на подобного рода ассоциации, это понятие встречается особенно часто» [2, с. 4]. Соответствующее объединение студентов называлось «университет студентов» (*universitas scholarium*) или «университет преподавателей» (*universitas magistrum*). Таким образом,

университет представлял собой определенную корпоративную структуру, которая объединяла профессоров и студентов на основе общих научных и учебных интересов. Университет – это сообщество, которое объединяет тех, кто учит, и тех, кто учится, и которое открыто для всех желающих присоединиться к нему с целью обучения и познания. Причем обучающие при определенных условиях могут быть обучаемыми, что усиливало объединительный фактор. Исследователи истории средневековых университетов в подтверждение тезиса о сходстве корпоративного устройства университетов с устройством других корпораций, в частности ремесленных цехов, приводят и соответствующие параллели, в частности, то, что «градация школьников, бакалавров и магистров или докторов соответствовала цеховым градациям учащихся, подмастерьев и мастеров» [3, с. 51]. Другой исследователь средневековья Ж. Ле Гофф приводит в своей книге [6, с. 50] такой взгляд доминиканца Томаса Ирландского на разделение населения Парижа по социальному статусу: «город Париж, подобно Афинам, разделяется на три части: во-первых, купцы, ремесленники и обычный народ, так называемый Большой город; во-вторых, дворянство, купчащееся вокруг королевского двора, и кафедральный собор, так называемый Сити; в-третьих, студенты и коллегии, так называемый Университет» [6, с. 52].

Университет в Болонье некоторое время действовал без юридического утверждения его как определенного учебного заведения. Но такое положение вещей было характерно для многих университетов, которые изначально возникли, развили плодотворную деятельность и только через некоторое время получили подтверждение своего статуса университета в виде соответствующих папских булл или жалованных грамот королей или императоров. Эти официальные документы много весили в деле защиты университетов от посягательств города или феодалов. Поэтому университеты были заинтересованы в их получении. В середине XII в. (1156) Фридрих I Барбаросса издал закон под названием «Authentica habita», основным содержанием которого было регулирование отношений между университетом (студентами) и городом. Он стал основой для тех привилегий, которые предоставлялись правителями в дальнейшем. Был еще один важный момент, учитывавшийся при получении такого официального документа, который вытекал из универсальности власти папы или короля.

При основании Парижского университета стояли Кафедральная школа при Нотр-Даме и две монастырские школы аббатств Св. Женевьевы и Св. Виктора. Возникновение Парижского университета также связано с известными именами, в частности, с деятельностью Пьера Абеляра (1079-1142). Но если Болонский

университет возник на почве светской правоведческой школы, то в Париже основным направлением были вольные искусства и, особенно, теология. Мнение парижских теологов всегда учитывалось при разрешении каких-либо богословских споров. Поэтому влияние церкви здесь было значительно больше, чем в Болонье.

В XII в. Болонский университет формируется преимущественно как центр юридической науки и юридического образования, в то время как Парижский университет становится центром богословия, теологии. В конце XII в. в обоих университетах начинают формироваться по национальному признаку землячества, развитие которых после 1200 г. привело к возникновению Наций как структурных элементов университетов.

Несколько позже (в начале XIII в.) один за другим возникают два университета в Англии: Оксфорд и Кембридж. Оба университета выросли из монастырских школ, то есть имеют церковное происхождение.

Средневековое общество отличало понятие «университет» как определение корпоративного объединения учителей и учеников, как организованный союз определенного сообщества от институционального понятия «школа». Основным признаком такой университетской школы, которая возникла на базе объединения студентов и профессоров, учителей и учеников, было то, что она имела не местное значение, а была предназначена для представителей всех наций, и ученые степени, полученные в такой школе, должны были признаваться во всех школах христианского мира Европы. Но для этого такая институция должна была быть юридически признанной, утвержденной представителями общей власти. Для Европы того времени это была власть папы или (хотя и в меньшей степени) императора или короля. Поэтому при получении документа (особенно учредительной грамоты) от папы, который легитимизировал деятельность университета уже как школы, в нем указывалось «studium generale», а не «universitas».

С самого начала организационное развитие университетов Болоньи и Парижа значительно различалось. В первом главную роль играли корпорации школьников, студентов (*universitas scholarium*), которые обычно по соответствующим соглашениям «нанимали» тех, чьи лекции они желали слушать. Профессора не входили в корпорацию школьников, управление университетом принадлежало студентам, и профессора должны были подчиняться корпоративным решениям студентов. Иначе складывалось в Париже. Там с самого начала главенство было за корпорацией профессоров (*universitas magistrum*), которая руководила всей жизнью университета. Студенты практически не имели возможности избирать или быть избранными на

университетские должности. Болонский университет в этом смысле был уникальным, потому что те университеты, которые в дальнейшем создавались, выбирали в основном парижскую модель внутренней организации деятельности.

Уже в XII в. вырисовываются основные направления деятельности университета, которые создают его характерный вид. И прежде всего – это то, что именно в университетах происходила подготовка научных кадров. Примерно через два года обучения ученик по представлению своего учителя проходил испытания перед другими учителями и получал степень бакалавра. Дальше бакалавры не прекращали учиться, но они уже имели определенные права на преподавание. Через определенное время, совмещая и преподавательскую, и научную деятельность, бакалавр мог вновь быть представленным своим учителем (профессором) для нового испытания, успешное прохождение которого давало право на следующую высшую степень. В дальнейшем эта схема детализировалась соответственно для разных научных направлений и в разных университетах, сохраняя, однако, определенные общие черты.

Основные черты университетского устройства, такие как: порядок присуждения степеней, финансовые и юридические права, административное устройство внутренней жизни, учебный процесс, внешние отношения и т.д., приобрели наиболее устоявшиеся формы в XIII-XIV веках.

Список литературы

1. Карлов Н. Вначале была школа... //Alma mater. Вестник высшей школы. – 2013. – № 10. – С. 40-47.
2. Ладыжец Н. С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации. – Ижевск, 2012, – 174 с.
3. Лефф Гордон. Тривиум и три философии // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2017. – № 1. – С. 49-54.
4. Литошенко Д. Современные модели подготовки кадров высшей квалификации в свете исторического опыта европейского университетского образования // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2012. – №. 7. – С. 38-43.
5. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета //Alma mater. Вестник высшей школы. – 2020. – № 7. – С. 44-54.
6. Скотт Питер. Реформы высшего образования в странах Центральной и Восточной Европы: попытка анализа // Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2021. – № 11. – С. 50-56.
7. Уваров П. Ю. Университеты и идея европейской общности // Европейский альманах. История. Традиции. Культура. – М., 2003, – 193 с.

УДК 37

**Шишмарева А.А., Кобазова Ю.В. Методы и приемы,
направленные на воспитание дошкольников**

Шишмарева Анастасия Андреевна

Студентка, 3 курс группы Б-ПО-21, кафедра педагогики и методики начального обучения, ТИ (ф) СВФУ, Республика Саха (Якутия), г. Нерюнгри
gnb9853@gmail.com

Научный руководитель Кобазова Юлия Владимировна

к.п.н., доцент, кафедра педагогики и методики начального обучения
ТИ (ф) СВФУ, г. Нерюнгри
kobazov@mail.ru

Methods and techniques aimed at educating preschoolers

Shishmareva Anastasia Andreevna

Student, 3rd year group B-PO-21, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, TI (br) NEFU, Republic of Sakha (Yakutia), Nerungri

Scientific adviser Kobazova Julia Vladimirovna

Ph.D., Associate Professor, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
TI (br) NEFU, Nerungri

Аннотация. В статье рассматриваются основные методы и приемы воспитания дошкольников, их классификация, характеристика, примеры применения, а также преимущества и недостатки. Статья основана на трех основных формах воспитательного воздействия: слове, деле и ситуации, которые были предложены известным российским педагогом и психологом В. А. Сухомлинским и развиты его последователями.

Ключевые слова: дошкольник, воспитание дошкольников, воспитание, методы, приемы.

Abstract. The article examines the main methods and techniques of educating preschoolers, their classification, characteristics, examples of application, as well as advantages and disadvantages. The article is based on three main forms of educational influence: word, deed and situation, which were proposed by the famous Russian teacher and psychologist V. A. Sukhomlinsky and developed by his followers.

Keywords: preschooler, education of preschoolers, education, methods, techniques.

Воспитание дошкольников - это важная и сложная задача, которая требует от педагогов и родителей знания особенностей развития детей этого возраста, умения выбирать и применять эффективные методы и приемы воспитательной работы, а также учета индивидуальных и групповых особенностей детей [1, с.103-107]. Воспитание дошкольников направлено на формирование у них положительных личностных качеств, социальных навыков, познавательных способностей,

творческого потенциала, эстетического вкуса, физического и психического здоровья. Для достижения этих целей необходимо использовать разнообразные методы и приемы воспитания, которые соответствуют возрастным и психологическим особенностям детей, их интересам и потребностям, а также современным требованиям образовательных стандартов. Специфика применения методов в дошкольном возрасте заключается в том, что они должны учитывать психологические и физиологические особенности детей этого возраста, их интересы, потребности, возможности и особенности мышления.

В данной статье мы рассмотрим основные методы и приемы воспитания дошкольников, их классификацию, характеристику, примеры применения, а также преимущества и недостатки.

Методы воспитания – это способы взаимосвязанной деятельности взрослых и детей, направленные на достижение воспитательной цели. Методы воспитания формируют у детей соответствующую потребностно-мотивационную сферу, взгляды и убеждения, выработку навыков и привычек поведения, а также его коррекцию и совершенствование с целью формирования личностных свойств и качеств.

Методы обучения – это совокупность путей, способов достижения целей обучения. Методы обучения обеспечивают усвоение детьми знаний, умений и навыков, развитие их мышления, речи, памяти, внимания, воображения, творческих способностей и т.д. [2]

Приём обучения – это часть метода, отдельный шаг в реализации метода. Прием обучения направлен на решение более узкой учебной задачи. Сочетание приемов образует метод обучения. Чем разнообразнее приемы, тем содержательнее и действеннее метод, в который они входят. [2]

С позиции методов, преемственность в воспитании дошкольников подразумевает, что воспитание в дошкольном учреждении должно использовать методы и приемы, которые соответствуют возрастным особенностям и потребностям детей, такие как наглядные, игровые, словесные, практические, которые развивают у детей восприятие, внимание, память, воображение, речь, мышление, познавательный интерес, моральные представления и чувства, а также готовят их к использованию новых методов и приемов в школе.

В дошкольной педагогике принята классификация методов обучения, в основу которой положены основные формы мышления (наглядно-действенное и наглядно-образное). Соответственно, выделяются наглядные, словесные, игровые и практические методы и приемы обучения.

Наглядные методы и приемы обучения используют различные наглядные пособия для ознакомления детей с окружающим миром, развития их восприятия, внимания, памяти, воображения и речи. Условно можно подразделить на две большие группы:

Метод иллюстраций - это способ обучения, когда ученикам демонстрируются различные иллюстративные материалы, такие как плакаты, таблицы, картинки, карты, наброски на доске и т.д.

Метод демонстраций - это способ обучения, когда ученикам показываются разные приборы, опыты, технические установки, кинофильмы, диафильмы и т.п.

Словесные методы и приемы обучения формируют у детей речевые умения, логическое мышление, познавательный интерес, моральные представления и чувства. К ним относятся:

Рассказ педагога – это метод, в котором педагог передает детям информацию, знания, идеи, взгляды, оценки, эмоции посредством словесной речи. Рассказ педагога должен быть интересным, понятным, выразительным, созвучным опыту и потребностям детей, стимулировать их активность и сопереживание.

Рассказы детей – это метод, в котором дети выражают свои мысли, чувства, впечатления, фантазии, переживания посредством словесной речи. Рассказы детей могут быть разных видов: пересказ сказок, рассказы по картинкам, о предметах, из детского опыта, творческие рассказы и т.д.

Беседа – это метод, в котором педагог и дети ведут диалог, обмениваются мнениями, задают и отвечают на вопросы, высказывают свои суждения, аргументы, выводы по какой-либо теме. Беседа может быть познавательной, этической, вводной, итоговой и т.д.

Чтение художественной литературы – это метод, в котором педагог читает детям произведения художественной литературы, адаптированные для дошкольного возраста, или дети читают сами. Чтение художественной литературы развивает у детей речь, мышление, воображение, эмоциональность, эстетический вкус, моральные чувства и т.д.

Приемы, используемые в словесных методах и приемах обучения, могут быть такими: вопросы, указание, пояснение, объяснение, педагогическая оценка, беседа и т.д.

Игровые методы и приемы обучения способствуют развитию творческих способностей, фантазии, эмоциональности, инициативности и самостоятельности детей. К ним относятся:

Дидактическая игра – это метод, в котором дети учатся и закрепляют знания, умения, навыки, принципы, правила, законы и т.д. в форме игры, с использованием игровых материалов, оборудования, ситуаций, ролей и т.д.

Воображаемая ситуация в развернутом виде – это метод, в котором дети участвуют в сюжетно-ролевой игре, в которой они вживаются в разные роли, выполняют разные действия, решают разные задачи, связанные с определенной темой, ситуацией, проблемой и т.д.

Приемы, используемые в игровых методах и приемах обучения, могут быть такими: внезапное появление объектов, выполнение педагогом игровых действий, загадывание и отгадывание загадок, введение элементов соревнования, создание игровой ситуации и т.д.

Практические методы и приемы обучения развивают у детей умения и навыки, необходимые для жизни и деятельности. К ним относятся:

Упражнение – это метод, в котором дети многократно повторяют умственные или практические действия заданного содержания, чтобы закрепить и совершенствовать их. Упражнения могут быть подражательно-исполнительского характера, конструктивные, творческие и т.д.

Опыт – это метод, в котором дети проводят наблюдения и эксперименты, чтобы проверить свои гипотезы, установить причинно-следственные связи, выявить закономерности и т.д.

Моделирование – это метод, в котором дети создают модели, схемы, чертежи, планы, карты и т.д., чтобы изучить свойства, структуру, функции, действия и т.д. объектов или явлений.

Приемы, используемые в практических методах и приемах обучения, могут быть такими: показ, подсказка, помощь, контроль, коррекция, оценка и т.д.

Разница между методами и приемами воспитания и обучения дошкольников состоит в том, что методы воспитания и обучения имеют более общий и комплексный характер, а приемы воспитания и обучения более конкретный и элементарный. Методы воспитания и обучения определяют цели, задачи, содержание, формы и средства воспитания и обучения, а приемы воспитания и обучения реализуют эти компоненты в конкретных условиях и ситуациях.

Существует множество классификаций методов и приемов [3]. В данной статье мы остановимся на наиболее распространенной и универсальной классификации методов и приемов воспитания дошкольников, которая основана на трех основных формах воспитательного воздействия: слове, деле и ситуации. Эта классификация

была предложена известным российским педагогом и психологом В. А. Сухомлинским [4] и развита его последователями. По этой классификации выделяют следующие методы и приемы воспитания дошкольников:

Воспитание словом - это методы и приемы, которые основаны на использовании речевого воздействия педагога на ребенка. К ним относятся: рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещевание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример, художественное слово, вопросы, пояснения, указания, напоминания, педагогическая оценка и другие. Эти методы и приемы направлены на формирование у детей знаний, представлений, понятий, убеждений, мотивов, ценностей, норм и правил поведения, а также на развитие речи, мышления, памяти, внимания, воображения и других психических процессов. Воспитание словом имеет свои преимущества и недостатки. Среди преимуществ можно назвать: доступность, наглядность, выразительность, логичность, аргументированность, убедительность, эмоциональность, разнообразие, индивидуализация, оперативность, связность, систематичность. Среди недостатков можно назвать: абстрактность, сложность, односторонность, формальность, сухость, навязчивость, догматичность, авторитарность, монотонность, перегрузка, оторванность от практики.

Воспитание делом - это методы и приемы, которые основаны на организации и проведении различных видов деятельности детей, в ходе которых они приобретают опыт поведения, навыки, умения, способности, интересы, склонности, привычки. К ним относятся: приучение, упражнение, тренировка, обучение, игра, творчество, труд, эксперимент, исследование, наблюдение, моделирование, проект, экскурсия, праздник, спорт, хобби и другие. Эти методы и приемы направлены на формирование у детей практических умений и навыков, развитие физических, интеллектуальных, творческих, коммуникативных, организаторских и других способностей, а также на воспитание активности, инициативы, самостоятельности, ответственности, сотрудничества, дружбы, любознательности, воли, чувства собственного достоинства и других личностных качеств. Воспитание делом имеет свои преимущества и недостатки. Среди преимуществ можно назвать: наглядность, действенность, интересность, мотивирующий эффект, развивающий эффект, интегративность, дифференциация, индивидуализация, адаптивность, гибкость, вариативность, результативность. Среди недостатков можно назвать: трудоемкость, затратность, сложность, рискованность, непредсказуемость, нестабильность, недостаточная теоретическая обоснованность, несовершенство методического обеспечения, необходимость постоянного контроля и коррекции.

Воспитание ситуацией - это методы и приемы, которые основаны на создании и использовании определенных условий, обстановки, обстоятельств, в которых дети находятся и действуют. К ним относятся: пример, подражание, соревнование, сотрудничество, сопереживание, сопротивление, стимулирование, поощрение, наказание, ограничение, запрет, разрешение, угроза, вызов, проблема, конфликт, кризис и другие. Эти методы и приемы направлены на формирование у детей эмоциональных реакций, чувств, переживаний, настроения, отношения, волевых усилий, выбора, решения, действия, поведения, а также на воспитание чувства долга, справедливости, совести, самоконтроля, самооценки, саморегуляции и других личностных качеств. Воспитание ситуацией имеет свои преимущества и недостатки. Среди преимуществ можно назвать: естественность, жизненность, актуальность, эффективность, воздействие на всю личность, развитие самовоспитания, саморазвития, самообразования. Среди недостатков можно назвать: случайность, неопределенность, неоднозначность, несистематичность, несвоевременность, неадекватность, негативный эффект, травматичность, деструктивность.

В заключении можно сделать следующие выводы:

Воспитание дошкольников - это сложный и многогранный процесс, который требует от педагогов и родителей знания особенностей развития детей этого возраста, умения выбирать и применять эффективные методы и приемы воспитательной работы, а также учета индивидуальных и групповых особенностей детей [5].

Методы и приемы воспитания дошкольников - это способы взаимодействия взрослого и ребенка, направленные на достижение воспитательной цели. Они имеют свою классификацию, характеристику, примеры применения, а также преимущества и недостатки.

Одна из наиболее распространенных и универсальных классификаций методов и приемов воспитания дошкольников основана на трех основных формах воспитательного воздействия: слове, деле и ситуации. Каждая из этих форм имеет свои особенности, цели, задачи, содержание, формы, средства и результаты.

Для успешного воспитания дошкольников необходимо использовать разнообразные методы и приемы, сочетая их в зависимости от конкретных условий, ситуаций, целей и задач воспитательной работы. Также необходимо учитывать возрастные и психологические особенности детей, их интересы и потребности, а также современные требования образовательных стандартов.

Список литературы

1. Кононова, И.М. Семинарские и практические занятия по дошкольной педагогике. – М. : ДиС, 2004. – 256 с.
2. Фомина М. И. Различные методы и приемы работы с дошкольниками по реализации ФГОС. – 2021 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2021/01/07/razlichnye-metody-i-priemu-raboty-s-doshkolnikami-po>. Дата доступа: 12.02.2024.
3. Смирнова, Е.О. Дошкольная педагогика: педагогические системы и программы дошкольного воспитания : учебное пособие для вузов / Е. О. Смирнова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 121 с. — (Высшее образование). Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/543444> (Дата обращения: 12.02.2024).
4. Сухомлинский В. А. О воспитании. – М. : Политическая литература, 1982. - 270 с.
5. Попкова, Н.А. Воспитание и развитие дошкольников в детском саду / Н. А. Попкова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 41 (488). — С. 53-56. — URL: <https://moluch.ru/archive/488/106580/> (дата обращения: 13.02.2024).

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ)

УДК 372.881.111.1

Андреева Е.В. Пересказ текста на иностранном языке как фактор совершенствования навыков говорения у студентов СПО (опыт из практики)

Андреева Екатерина Васильевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2, ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова», РФ, Чувашская Республика, г. Чебоксары
kate016@mail.ru

Retelling as a factor for improving foreign communication skills in students of secondary professional education (experience)

Andreeva Ekaterina Vasilyevna

senior Lecturer, department of Foreign Languages № 2, Cheboksary, Cheboksary Russia, Chuvash Republic

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема пересказа текста на иностранном языке. Общеобразовательная программа «Иностранный язык», изучаемая студентами СПО неязыковой направленности, вызывает ряд специфических трудностей для обеих сторон (педагог / студент) в процессе образовательного процесса. Пересказ текста на родном языке требует повышенного внимания, так как способствует совершенствованию родной речи, что в последующем облегчает процесс восприятия иноязычной коммуникации в целом. В качестве подготовки приведен алгоритм составления пересказа на родном языке доктора педагогических наук М.Х. Шхапацевой. Обобщается практический опыт преподавания иностранного языка студентам СПО, особое внимание уделено коммуникативному подходу, обучению пересказу.

Ключевые слова: студент СПО, дисциплина «Иностранный язык», алгоритм, пересказ, коммуникативный подход, план.

Abstract. This article deals with the problem of retelling a text in a foreign language. General education program «Foreign Language» being studied by students of secondary professional education of non-language orientation causes a number of specific difficulties for both parties (teacher/student) during educational process. The retelling of a text in native language requires increased attention, as it contributes to the improvement of native speech, thus facilitating the process of foreign language communication in general. As a preparation, an algorithm for composing a retelling in the native language by M.H. Shkhatpatseva, Doctor of Pedagogical Sciences, has been given. The practical experience of teaching a foreign language to students of secondary professional education has been summarized, special attention is paid to the communicative approach, retelling.

Key words: a student of secondary professional education, the English language, algorithm, retelling, communicative approach, plan.

Пересказ текста является неотъемлемой частью совершенствования навыков говорения, как на родном, так и иностранном языке, начиная с дошкольного периода обучения. Особое внимание к пересказу текста уделяется еще в дошкольных общеобразовательных учреждениях (пересказ сказки, пересказ ситуации). Воспитатели активно способствуют развитию навыков говорения у дошколят. В начальных и средних классах общеобразовательной школы пересказ текста представляет собой не только составляющую образовательной деятельности, но и вовлекает в мир иностранных языков, их традиций и культур.

Одним из ключевых факторов пересказа на родном и иностранном языке заключается в том, что он развивает активный словарный запас, актуализирует изученную грамматику, учит последовательно излагать мысли. Несомненно, роль педагога играет значимую роль в процессе подготовки к пересказу текста на иностранном языке, где «мотивация, психологический настрой, активное и творческое взаимодействие двух сторон может привести к плодотворным результатам» [2, с. 91].

Пересказ как основной вид речевой деятельности не теряет своей актуальности, несмотря на то, что относится к традиционным методам обучения, в ходе которого развиваются такие психические процессы, как внимание (умение внимать), память (запоминание текста), мышление (логика изложения), возрастает роль произвольно-волевых процессов (усидчивость, умение дослушать до конца сказку, текст).

Опыт из практики преподавания иностранного языка студентам СПО неязыковой направленности показывает, что студенты СПО начинают теряться и не знают с чего начинать пересказ, обосновывая свой ответ следующими фразами: «Нас не учили!», «Я и на русском языке не могу пересказать!», «Я не переведу!», «Я не знаю слов для пересказа!».

Реакция студентов СПО вполне оправдана. Решение проблемы может заключаться в следующем, во-первых, разбор текстов из оригинальной художественной литературы, во-вторых, мотивация на пересказ, минуя страхи и сомнения, вызванные неправильным произношением слов и словосочетаний на иностранном языке.

Так, приведем алгоритм подготовки к пересказу на родном языке согласно доктору педагогических наук М.Х. Шхапацевой:

- 1) выразительное чтение текста;
- 2) беседу по содержанию или структуре текста;
- 3) ответы на вопросы учителя по тексту;

- 4) повторное чтение текста или его фрагментов в зависимости от ответов учащихся;
- 5) словарно–фразеологическую работу;
- 6) работу над другими языковыми средствами в зависимости от стилистических особенностей текста;
- 7) расчленение текста на микротексты (сложные синтаксические целые) и их озаглавливание;
- 8) составление плана текста (пересказа);
- 9) пересказ отдельных, наиболее важных в плане содержания, фрагментов текста [6, с. 59].

Данный алгоритм также отвечает требованиям к пересказу на иностранном языке. Применение данного алгоритма способствует понять смысл текста, а не «вызубрить текст» в целом.

Однако не стоит забывать об индивидуальных способностях обучающихся: «уровень знаний языка, склад мышления: одним язык дается легко, другим – с большим трудом» [5, с. 141 – 142]. Поэтому изучение иностранного языка предполагает деление студентов на группы, в зависимости от полученных знаний в средней школе.

Согласно [7], выделяют две основные признанные шкалы уровней владения английским языком: Международная и Европейская.

Рассмотрим основные характеристики каждого уровня владения иностранным языком в (табл. 1).

Таблица 1 Уровни английского языка: Международная и Европейская классификация

Европейская шкала уровней	Международная шкала Уровней	Знания и навыки на этом уровне
A1 Уровень выживания	Начальный (Beginner, Elementary)	Вы понимаете и можете говорить, используя знакомые выражения и очень простые фразы для решения конкретных задач в ситуациях повседневного общения: Вы можете объясниться в отеле, кафе, магазине, на улице, используя знакомые выражения и простые фразы для бытового общения. Умеете читать и переводить несложные тексты, можете писать простые письма (например, поздравление с праздником), заполнять формуляры. Вы понимаете медленную четкую речь, при условии, что тематика Вам знакома и близка.
A2 Предпороговый уровень	Ниже среднего (Pre-Intermediate)	Вы можете рассказывать о себе, своей семье, профессии, предпочтениях (в музыке, кухне, хобби, время года...). Понимаете, тексты рекламы, объявления в аэропорту, магазине, надписи на продуктах, открытках, знаете, как писать личные и деловые письма. Читать и пересказывать не очень сложные тексты.

В1 Пороговый уровень	Средний (Intermediate)	Вы можете понимать, о чем идет речь в большинстве радио- и телепрограмм о текущих событиях. Знаете, как выразить собственное мнение, обосновывать свои взгляды, пересказывать содержание прочитанного или увиденного, вести личную и деловую переписку средней сложности, читать адаптированную литературу на иностранном языке.
В2 Пороговый продвинутый уровень	Выше среднего (Upper-Intermediate)	Вы владеете разговорным языком в различных ситуациях (от бытовых до профессиональных), можете без подготовки общаться с носителем языка. Вы можете почти ясно и подробно высказаться по широкому кругу вопросов, объяснить свою точку зрения по важной проблеме, приводя аргументы за и против. Вы читаете неадаптированную литературу на иностранном языке, умеете пересказывать содержание сложных текстов.
С1 Уровень профессионального владения	Продвинутый (Advanced)	Вы понимаете разнообразные сложные развернутые тексты и можете выявить содержащиеся в них имплицитные значения, умеете без подготовки, бегло, не испытывая трудности в подборе слов выражать свои мысли. Ваша речь отличается разнообразием языковых средств и точностью их употребления в ситуациях повседневного, учебного или профессионального общения. Вы умеете составлять четкие, логичные, подробные сообщения по сложной тематике.
С2 Уровень владения в совершенстве	Профессиональный (Proficiency)	Вы свободно понимаете любую устную или письменную информацию, можете обобщить информацию, полученную из разных письменных или устных источников и представить ее в виде четко аргументированного связного сообщения. Вы умеете бегло и четко излагать свои мысли даже по сложным проблемам, передавая при этом тончайшие оттенки значения.

Как правило, в первую группу входят студенты с уровнем знания – В1, во вторую группу – А2, в третью группу – А1, при этом в каждой группе необходим определенный подход педагога для достижения желаемых результатов.

Для участников групп с качеством знаний В1 и А2 достаточно чтение текста (3 – 4 раза) и выписывание незнакомых слов и словосочетаний, имена главных героев; нахождение опорных предложений в каждом абзаце для последующего плана пересказа; тренировка пересказа. Для участников третьей группы алгоритм [6, с. 59] является обязательной частью преподавания к пересказу на иностранном языке.

Учебное пособие по английскому языку под ред. А. А. Алексева и др. рекомендовано Министерством просвещения Российской Федерации и включает набор фраз-клише для пересказа:

The story is set in...

The main characters in the story are...

The book deals with the topic / the idea of...

Very briefly, what happens in the story is this...

One of the things I like about the story is...

An example of this is...

In conclusion, I can say that this is one of the best /worst stories I have ever read.

I'd definitely (not) recommend this story [1, с. 45].

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что правильная организация преподавания к пересказу не только повысит уровень владения иностранным языком студентов СПО в процессе изучения английского языка, но и приблизит его к требованиям, предъявляемым ФГОС.

Список литературы

1. Английский язык: 10 класс: базовый уровень: учебник / А. А. Алексеев, Е. Ю. Смирнова, С. Абби [и др.]. – 4-е изд., стер. – Москва: Просвещение. Cornelsen, 2022. – 207, [1] с.: ил. – (Сферы).
2. Андреева Е.В. Самостоятельная работа студентов (СПО) в процессе изучения иностранного языка (опыт из практики). Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2022. – С. 90-93.
3. Андреева Е. В. Психологический портрет студента СПО юридического факультета в ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И. Н. Ульянова» (опыт из практики). Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (25 мая 2023 г.) / Чуваш. гос. ун-т им. И.Н. Ульянова. – Чебоксары, 2023. – Вып. 10. – 224 с.
4. Андреева Е. В. Речь отрицательного героя в произведении О.Уайльда "Devoted friend" и ее перевода на чувашский язык / Е. В. Андреева // Филологический аспект. – 2022. – № 3(83). – С. 115-120. – EDN НТННQJ.
5. Стукаленко Н.М., Коптелова В.С. Дифференцированный подход при обучении иностранному языку // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 2-2. С. 141-142.
6. Шапацева М.Х. Обучение синтаксическому строю русского языка: пособие для учителей общеобразовательных школ Республики Адыгея. Майкоп, 1993. С. 59.
7. Council of Europe: [сайт]. Council of Europe – URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp (дата обращения: 05.01.2024).

УДК 373.31

Бахтина Е.А. Формирование функциональной грамотности младших школьников в условиях дистанционного формата обучения

Бахтина Елена Александровна

Магистрант, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, РФ, г.Елец
elena.sukhoterina.99@mail.ru

Научный руководитель Нехороших Наталья Александровна

канд. пед. наук, доцент, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
РФ, г.Елец
natalneh@yandex.ru

Formation of functional literacy of younger schoolchildren in the conditions of distance learning

Bakhtina Elena Alexandrovna

graduate student Yelets State University named after I.A. Bunin
Russian Federation, Yelets

Scientific advisor Nekhoroshikh Natalia Alexandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor
Yelets State University named after I.A. Bunin, Russian Federation, Yelets

Аннотация. В статье представлены технологии, необходимые для формирования функциональной грамотности младших школьников. Для современных детей цифровая среда стала окружающим миром, что оказывает влияние на их познавательные возможности и формирует особое отношение к цифровому образовательному миру. Автор обращает внимание на то, что работа с учебными текстами занимает ведущее место в организации процесса обучения и способствует использованию полученных знаний, умений и навыков в решении поставленных задач.

Ключевые слова: функциональная грамотность, младшие школьники, дистанционный формат обучения, цифровые технологии.

Abstract. The article presents the technologies necessary for the formation of functional literacy of primary school children. For modern children, the digital environment has become the world around them, which affects their cognitive abilities and forms a special attitude towards the digital educational world. The author draws attention to the fact that working with educational texts occupies a leading place in the organization of the learning process and promotes the use of acquired knowledge, skills and abilities in solving tasks.

Keywords: functional literacy, primary school students, distance learning format, digital technologies.

В последнее время современное образование в Российской Федерации все больше направлено на самореализацию субъектов образования, непрерывный поиск индивидуальных возможностей и ориентирует педагогов образовательных организаций постоянно развиваться и повышать свою квалификацию.

Модернизация современного образования привела к глобальной информатизации, увеличению объема используемой компьютерной техники и интерактивных средств обучения, присоединению всех школ к сети Интернет. «Федеральные проекты и государственные программы Российской Федерации, а именно «Развитие образования» на 2018 – 2025 годы, «Информационное общество» и «Учитель будущего» предполагают широкое применение информационных и коммуникационных технологий на всех уровнях образования, ориентируют образовательные организации активно использовать инновационные технологии, при этом соблюдать качество образовательных программ и соответствовать запросам обучающихся» [1]. Данный подход сказывается и на системе начального общего образования, которое стремительно развивается согласно условиям технологичного мира.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения одним из обязательных требований, предъявляемым к условиям реализации программы, является формирование у школьников функциональной грамотности – «способности решать учебные задачи и жизненные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности» [5]. Также обратим внимание на то, что стандарт направлен на систематическое улучшение и эффективное использование электронной информационно-образовательной среды, направленной на достижение наилучших результатов в обучении школьников, а именно: умение искать, анализировать, обрабатывать, хранить, использовать и применять информацию в максимально рациональной форме. Современный учитель начальных классов должен реализовывать во время учебного процесса современные информационные технологии с целью формирования функциональной грамотности [3].

Одним из эффективных средств личностного развития ученика начальных классов является чтение, которое способствует формированию умения проводить анализ полученной информации и умело применять эти знания в социуме. С.А. Шейкина и М.В. Буряк выделяют следующие основные составляющие функциональной грамотности:

– читательская грамотность (формирование умения «быть вдумчивым читателем», понимание содержания прочитанного произведения, анализирование и объяснение прочитанного);

– финансовая грамотность (формирование умения ориентироваться на рынке ценных бумаг);

- математическая грамотность (формирование умения решать непростые задачи);
- естественно-научная грамотность (узнавание окружающего мира, погружение в мир «наблюдений и экспериментов») [2].

Формируя функциональную грамотность учитель начальных классов должен уметь объединять разные педагогические технологии, например, технологию проектного обучения, технологию проблемного обучения, игровые технологии, информационно-коммуникационную и др.

Изучая литературные источники по данной теме, отметим, что в дистанционном образовании большое место занимают игровые технологии. Деловые и дидактические игры могут опираться на изучаемые материалы или ситуации реальной жизни. Это кроссворды, викторины, ребусы, интеллектуальные или лингвистические игры.

Для успешной реализации технологии проблемного обучения в дистанционном процессе необходимо большое внимание уделять средствам создания проблемной ситуации в условиях «виртуальной реальности»; учитывать возрастные особенности детей, развитию их устной и письменной речи; использовать такие навыки, которые простимулируют активную познавательную деятельность младших школьников [4].

Опираясь на опыт работы в условиях дистанционного формата обучения (во время введения карантинных мер в образовательной организации) приведем примеры заданий, которые мы предлагали ученикам 3 класса на внеурочной деятельности «Функциональная грамотность», используя информационно-коммуникационные технологии. Занятия проходили на платформе «Яндекс.Телемост» в режиме видеовстречи с использованием разнообразной графики, анимации и интерактивных заданий. Использование детьми компьютера (телефона) в таком формате обучения не превышало 25 минут (согласно требованиям СанПин). Отметим, что все задания способствовали развитию у младших школьников произвольного внимания, познавательных интересов и потребностей, увеличению словарного запаса, умению использовать различные средства коммуникации для грамотного изложения своих мыслей в устной и письменной форме.

Задание по теме «Про мыло», направленное на формирование читательской грамотности, предполагало под собой умение работать со словарем С.И. Ожегова и находить в нем значение нужного слова. Детям предлагалась ссылка на толковый словарь, где они могли найти по интерактивному алфавитному указателю слово и

записать его значение в свои рабочие тетради. После выполнения задания школьники могли проверить себя – на экране появлялся правильный ответ.

Тема «Чем интересно мыло и как оно «работает»» вызвало у обучающихся младших классов наибольший интерес. Детям предлагалось задание с анимированными изображениями – необходимо было «перетащить» картинку к нужному слову (рис.1). Данное задание было направлено на формирование у детей естественно-научной грамотности.



Рисунок 1. Анимированное изображение для занятия по теме «Чем интересно мыло и как оно «работает»»

Занятие по теме «Расходы и доходы бюджета» предполагало включение в урок заданий, направленных на формирование математической грамотности у детей младшего школьного возраста. Так, например, ученики в игровой форме и при помощи мультимедийных картинок познакомились с понятием «инфографика», учились рассчитывать доходы и расходы на примерах заданий учебника (рис.2).

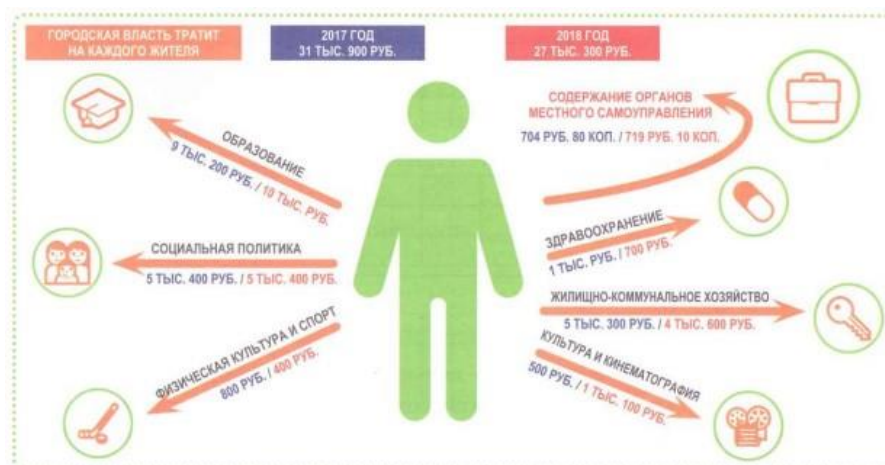


Рисунок 2. Мультимедийная картинка для занятия по теме «Расходы и доходы бюджета»»

При изучении темы «Что такое «бюджет?»» мы выбрали задания, направленные на формирование финансовой грамотности у обучающихся. Например, изучая расходы государства (рис.3), дети должны были нажать на прямоугольники с верными вариантами ответа. В случае правильного выбора

прямоугольники окрашивались в зеленый цвет, если же ответ был неверным – в красный.



Рисунок 3. Интерактивное задание для занятия на тему «Что такое «бюджет»?»

Отметим, что помимо заданий, предложенных во время внеурочной деятельности, младшие школьники получали дополнительные задания, которые выполняли дома совместно с родителями. Предлагая школьникам следующие задания, выполнение которых связано с использованием цифровых образовательных ресурсов, мы применяем в своей работе технологию проектного обучения:

- изучение работы электронных библиотек: просмотр цифровых книг, прослушивание аудио-книг, создание читательского дневника в онлайн-формате;
- составление и размещение «постов» в социальных сетях образовательного учреждения (подбор информации о проведенных мероприятиях в школе, демонстрация достижений класса);
- подготовка презентации или монтаж видеоролика, опираясь на темы пройденного раздела внеурочной деятельности «Функциональная грамотность» (предполагалась групповая работа).

После снятия карантинных мер и вернувшись в очный формат обучения, мы решили провести опрос среди младших школьников и выяснить их отношение к выполнению заданий по функциональной грамотности в процессе дистанционного формата обучения. Проанализировав ответы детей, было отмечено:

- при помощи интерактивных заданий мы способствовали расширению объема представлений у детей об окружающем мире, способствовали использованию школьниками творческого подхода в решении как учебных, так и бытовых задач;
- адаптируя учебные задания для организации дистанционных занятий, мы не только формировали функциональную грамотность, но и повысили цифровую компетентность младших школьников.

Опыт работы по теме исследования позволил нам прийти к следующему выводу, что формированию функциональной грамотности младших школьников в условиях дистанционного формата обучения могут способствовать такие

практические задания, которые ребенок может не только использовать в своем социальном окружении, но и те, которые позволят ему успешно приспособиться к информационному миру.

Список литературы

1. Бахтина Е. А. Повышение квалификации педагогов для педагогической поддержки развития детей в условиях дистанта / Е. А. Бахтина // Сборник материалов XII всероссийской студенческой научной конференции «Ребёнок в языковом и образовательном пространстве» – Елец, 2022. – С. 38-43.
2. Буряк М. В., Шейкина С. А. Функциональная грамотность. 3 класс. Тренажер для школьников / М. В. Буряк, С.А. Шейкина. – М.: Планета, 2022. – 112 с.
3. Михайлова Т. А. Дистанционное обучение младших школьников и его влияние на формирование функциональной грамотности / Т. А. Михайлова // Известия Уральского государственного университета, 2020. – № 2 – С. 66-73.
4. Семенов Ю. В. Функциональная грамотность младших школьников в условиях дистанционного обучения: проблемы и перспективы. / Ю. В. Семенов / Профессиональное образование в современном мире, 2021. – № 2. – С. 98-106.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000> (дата обращения: 05.12.2023)

УДК 37.03

Елисеева Е.В., Жигалова Н.Н. Отражение развития системы дополнительного образования детей естественнонаучной направленности на территории Хабаровского края в процессе становления системы дополнительного образования в Российской Федерации

Елисеева Елена Викторовна

канд. пед. наук, доцент кафедры «Педагогика» педагогического института Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск
nikeliseeva@mail.ru

Жигалова Наталья Николаевна

студент магистратуры педагогического института Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск
kozesh@mail.ru

Reflection of the development of the system of supplementary education of children of natural science orientation in the territory of Khabarovsk Krai in the process of formation of the system of supplementary education in the Russian Federation

Eliseeva Elena Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department "Pedagogy" of the Pedagogical Institute of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Pacific State University", Khabarovsk

Zhigalova Natalya Nikolaevna

Master's student of the Pedagogical Institute of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Pacific State University", Khabarovsk, Khabarovsk

Аннотация. Начиная с XVIII в. и до 20-х гг. XX в., отдельные экологические вопросы рассматривались в рамках преподавания естествознания. Начиная с 30-х гг., экологическое просвещение в России осуществлялось в процессе биологического образования школьников. Система экологического образования начала формироваться только в 80-х гг. XX в. В статье рассматриваются основные этапы процесса зарождения и становления системы внешкольного образования в России. Особое внимание уделено развитию системы экологического образования на территории Хабаровского края в период с 60-х гг. XX в. и до 20-х гг. XXI в.

Ключевые слова: внешкольное образование, внешкольное воспитание, опытническая станция, юннатское движение, станция юных натуралистов, дополнительное образование.

Abstract. Starting from the 18th century and until the 1920s, some environmental issues were considered within the framework of natural science teaching. Starting from the 1930s, environmental education in Russia was carried out in the process of biological education of schoolchildren. The system of environmental education began to be formed only in the 80s of the twentieth century. The article considers the main stages of the process

of origin and formation of the system of extracurricular education in Russia. Special attention is paid to the development of the system of environmental education in the Khabarovsk Krai in the period from the 60s of the twentieth century to the 20s of the twenty-first century.

Key words: extracurricular education, extracurricular education, experiment station, young nativists' movement, young naturalists' station, additional education.

Начальным этапом возникновения системы внешкольного образования можно считать период 30-х годов XVIII века, когда в Шляхетском кадетском корпусе в Петербурге группа воспитанников собрала литературный кружок, который позже стал печатным изданием «Праздное время».

Основателями, исследователями внешкольного образования в России являются К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Лесгафт, К.Н. Венцель, Е.Н. Медынский, Н.И. Пирогов и др. Под «внешкольным образованием» подразумевалось просветительская деятельность общественных организаций и частных лиц, которая носила добровольный характер воспитания и просвещения населения.

У населения не было возможности получить начальное, не говоря уже про среднее образование. Сопереживая им, равнодушные представители московской интеллигенции создавали образовательные курсы для некомпетентной молодежи в области образования на фабриках и заводах, которые существовали на частные пожертвования. Так, С.Т. Шацкий, организовал «Дневной приют для приходящих детей» [2]. Целью таких форм взаимодействия педагога и ребенка было создание условий благоприятного развития и воспитания.

Внешкольное образование не входило в государственную систему народного образования, но вместе с тем, объединяло такие формы как вечерние школы, публичные лекции, народные библиотеки и театры, народные университеты, профессиональные курсы, повторительные классы, т.е. – все, что связано с просветительской деятельностью.

В 1909 г. группой педагогов во главе с С.Т. Шацким с целью проведения культурно-просветительской, воспитательной работы среди детей и подростков из семей рабочих и городской бедноты, в основе которой создание условий для проживания детей в «ситуации успеха», формирования у них чувства ответственности, создание и поддержки командного духа, развития детского потенциала и укрепление их здоровья, развивается новое направление - «Детский труд и отдых». С.Т. Шацкий говорил, «что дети гораздо серьезнее, интереснее и умнее, чем мы предполагаем, им надо давать поменьше готового: пусть изобретают, добиваются и ошибаются, а взрослые должны помогать детям, чтобы они больше проявляли инициативу и интерес...» [2].

Активное развитие общественно-педагогическая мысль в России получила во второй половине XIX века [3, 4]. На I Общеземском съезде было заявлено, что «Школа даже при самой высокой постановке и при значительной продолжительности курса не может удовлетворять повышающихся запросов населения <...>, обслуживает сравнительно небольшую часть <...>, притом не принимает активного участия в общественной жизни <...>, приобретенные в школе знания без дальнейшего укрепления забываются <...> Образование школьное и внешкольное должно быть признано одинаково необходимым» [2].

Л.Н. Толстой говорил: «...Только при свободе можно избежать обычного явления: вызывания отвращения к предметам, которые в свое время и свободно были бы любимы. Только при свободе возможно узнать, к какой специальности ученик имеет склонность, только свобода не нарушает воспитательного влияния» [5].

В ноябре 1917 года в Народном Комиссариате по просвещению создаётся новый отдел, задачей которого становится развитие внешкольного образования, в основном, для неграмотного населения. С этого времени, внешкольное образование стало частью единой системы народного просвещения России [2].

На этом событии и завершился этап возникновения системы внешкольного образования, который сменился этапом зарождения, который продлился до 1939 года.

В 1918 г. в Москве в Сокольниках было открыто первое государственное внешкольное детское учреждение – Станция юных любителей природы (с 1920 г. – Биостанция юных натуралистов им. К.А. Тимирязева), что в свою очередь заложило этап создания государственной системы внешкольного образования детей. [2].

6 мая 1919 г. в Москве на I Всероссийском съезде по внешкольному образованию за основу были провозглашены ключевые принципы внешкольной работы: контроль пролетариата и трудового крестьянства над постановкой дела; придерживание линии светскости; образовательная и воспитательная деятельность велась на родном языке; деятельность по воспитательно-просветительской работе проводимой по всей России объединялась во едино.

Деятельность учреждений внешкольной работы носила характер идейно-политической пропаганды [2].

В 1919 г. по очередной инициативе С.Т. Шацкого появляется первая опытная станция по народному образованию Наркомпроса РСФСР, станция была создана по двум направлениям: сельское, сюда входило 30 селений в Калужской губернии и городское, г. Москва, куда входили детский сад, средняя опытно-показательная

школа, библиотека, клубы по интересам, действующая на постоянной основе педагогическая выставка и техникум, функцией, которого было подготовка учителей. В ядро этой деятельности, системы был заложен принцип советской педагогики 20-х годов – связь школы и воспитания с жизнью [2]. С.Т. Шацкий в своей деятельности (научной, педагогической) реализовывал идею о том, что педагогика – это тандем науки и искусства. На сегодняшний день существуют учреждения, придерживающиеся этого принципа в осуществлении своей деятельности, это Московский городской Дворец творчества детей и молодежи «На полянке» (1917 г.), Дом детского творчества Парк «Усадьба Трубецких в Хамовниках» (1918 г.), Центр внешкольной работы «На Сумском» (1918 г.). По истечении 10 лет, представления о внешкольных учреждениях приобрели законченный вид [2]. Выполняемая ими деятельность была направлена на формирование общественной активности детей и молодежи.

Период 20-х годов ознаменовался началом научно-теоретического осмысления в контексте внешкольного воспитания и обучения. И проявилось это в трудах А.У. Зеленко, П.П. Блонского, А.В. Луначарского, Н.К. Крупской, В.Н. Сорока-Росинского, Е.Н. Медынского, С.Т. Шацкого и др. Основным трудом этого периода теоретико-методологического характера является «Энциклопедия внешкольного образования» профессора Е.Н. Медынского (1923 г.) в работе отмечено, что «объект исследования теории внешкольного образования – процесс воспитания человека – во многом шире объекта многих из признанных уже научных дисциплин...» [6].

Методология учения о внешкольном образовании в первые была озвучена Е.Н. Медынским на I Всероссийском съезде по внешкольному образованию в 1919 г., который признал актуальность и обоснованность теории этого образования. Однако, в период с 30-х годов эта область научного знания осталась менее разработанной, в результате произошел разрыв между теорией и практикой, тогда как за рубежом это направление имело успех и к концу XX века трансформировалось в самостоятельную сферу социальной политики – неформального, дополнительного образования [2].

В России 20-30-е годы XX века характеризуются активным развитием сети внешкольных учреждений в стране, основная деятельность этих учреждений работа с детьми и подростками. В 30-е годы термин «внешкольное образование» в России был заменен термином «внешкольное воспитание». В довоенные годы в государстве уже сложилась общая система внешкольной воспитательной работы с детьми. Имеющаяся система позволила пробудить интерес детей к литературе, искусству, живописи, технике, юннатской и туристической работе, спорту. В совокупности в этот

период действовало 1846 внешкольных учреждений, подведомственных компетенции министерства просвещения, культуры, путей сообщения, речного и морского флота, профсоюзов, добровольных спортивных обществ и других организаций и ведомств [2]. Как раз в этот период на федеральном уровне формируются внешкольные учреждения, признанные занять позиции методического и организационного характера системы учреждений внешкольного воспитания. Центральная Биологическая станция юных натуралистов (1920 г.), Центральная детская экскурсионно-туристская станция (1923 г.), Центральная станция юных техников (1926 г.). В 1922 г. на базе детского клуба «Трудовая коммуна» в Хамовническом районе Москвы открыт первый в стране Дом пионеров. [2].

Далее с 1925 г. на всей территории России открываются дома художественного воспитания и автономные детские библиотеки. С целью сбора анализа и обобщения опыта деятельности внешкольных учреждений, для определения содержания, форм и методов внешкольной работы появляется Научно-педагогический институт методов внешкольной работы (1923 г.), при Наркомпросе РСФСР – Совет художественного воспитания (1924 г.), Комиссия по детской книге (1926 г.).

В 30-40-х годах в России сложилась общая система внешкольной воспитательной работы с детьми. Результат созданных учреждений позволил раскрыть и развить разносторонние способности и интересы детей [2].

40 - 60-е годы XX века можно назвать этапом развития системы внешкольного образования.

По истечению 10 лет после окончания Великой Отечественной войны все разрушенные здания были восстановлены, кроме того, созданы более 70 новых учреждений, что актуализировало позицию системы внешкольных учреждений для страны в целом.

Впервые, за весь период существования народного образования в самые короткие сроки (1950 – 1960-е годы) была создана разветвленная и высокоразвитая инфраструктура внешкольных детских учреждений. В этот период происходит усиленное взаимодействие между школой и общественностью. Педагогическими коллективами школьных учреждений, в воспитательной работе применяется индивидуально-личностный подход.

В 1953 году на законодательном уровне вырабатываются и утверждаются положения о внешкольных учреждениях в системе воспитания подрастающего поколения: формы, содержание и методы работы.

60-е годы XX века отмечаются новым подъемом внешкольного воспитания. Появляются детские автотрассы, клубы моряков, речников, детские и юношеские астрономические общества, появляются специальные учреждения по работе со старшеклассниками (дома комсомольцев-школьников, военно-спортивные клубы и др.), окончательно формируется их материально-техническая база.

В это же время, на территории Хабаровского края только начался процесс «зарождения» внешкольного естественнонаучного образования, которое принято называть юннатским движением. Необходимо отметить, что несмотря на то, что зарождение юннатского движения в России принято считать начиная с открытия первой станции юных натуралистов в Москве, в Сокольниках, 15 июня 1918 года, всё же, первая станция юных натуралистов появилась на территории Хабаровского края в Николаевском муниципальном районе ещё в дореволюционной России в 1858 году.

После этого, последовал продолжительный период затишья, и только в 1968 г. на территории Хабаровского края появилась вторая станция юных натуралистов на территории г. Хабаровска.

В 70-е годы XX века содержание ключевых видов деятельности общероссийского внешкольного образования удалось перевести на основу учета возрастных и личностных особенностей ребенка, а так же сформировать «индустрию» организации досуговой деятельности детей и молодежи [2].

Одновременно с этим, и развитие юннатского движения в системе внешкольного образования на территории Хабаровского края вступает в активную фазу. На территории края продолжают открываться всё новые и новые станции юных натуралистов. Так, в 1975 году открыта третья в крае станция юных натуралистов на территории г. Комсомольска-на-Амуре, далее, в 1978 году в г. Амурске, в 1979 г. в г. Советская Гавань; в 1988 г. в п. Солнечный [7].

В период с 1985 по 1992 годы усиливается роль внешкольных учреждений в методическом плане, в распространении педагогических знаний, в пропаганде активных форм воспитательного воздействия по месту жительства в адресной работе с неблагополучными детьми. Вместе с тем, важно отметить одновременный и спад в развитии, вступление в период кризиса, который продлился с 1987 по 1992 год.

Основной процент внешкольных учреждений находился в системе просвещения. Главные задачи этих учреждений сводились к: оказанию помощи в работе с детьми в школе, пионерской и комсомольской организациям, взаимодействию с учителями по инструктивно-методической работе, пионерскими вожатыми, внешкольными работниками, распространению передового опыта

внеклассной и внешкольной работы, организация работы кружков по примерным программам. Этап становления внешкольных учреждений нашел отражение в создании широкой сети профильных внешкольных учреждений, обеспечивающей развитие творческих способностей детей в той или иной области знаний, помогающим им найти место и призвание в жизни [2].

В этот же период в Хабаровском крае, в городе Хабаровске были открыты ещё два учреждения, но не станции юных натуралистов, а - детский эколого-биологический центр и детский экологический центр «Косатка».

В 1992 году внешкольное образование, на законодательном уровне было названо – дополнительное образование детей, с этого же времени наступил этап стабилизации системы внешкольного образования детей, теперь же - системы дополнительного образования детей.

В конце 90-х годов XX века - начале XXI века в системе дополнительного образования Хабаровского края произошли изменения и станции юных натуралистов получили новые статусы. В 2008 году станция юных натуралистов г. Николаевска-на-Амуре стала муниципальным образовательным учреждением дополнительного образования детей «Эколого-биологический центр»

Созданная в г. Комсомольске-на-Амуре станция юных натуралистов в 1999 году преобразована в муниципальное учреждение дополнительного образования «Городской детско-юношеский эколого-биологический центр», а в 2016 году, совместно с Центром юных техников реорганизовано в муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Детский технопарк «Кванториум» [7].

В 1994 году станция юных натуралистов г. Амурска получила статус муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей детский эколого-биологический центр «Натуралист».

Станция юных натуралистов г. Советская Гавань дважды претерпела изменения, в 1996 году с присоединением загородного летнего оздоровительного лагеря название учреждения изменилось на эколого-оздоровительный центр «Утёс», а затем, в 2015 году реорганизован в муниципальное бюджетное образовательное учреждение Центр детского творчества «Паллада» [7].

В настоящее время, сохранилась только одна образовательная организация именуемая как Станция юных натуралистов, та, что находится в р.п. Солнечный. Профильными остаются из восьми, пять образовательных организаций, две в г. Хабаровске и по одной в г. Амурске, г. Николаевске-на-Амуре, в том числе в р.п.

Солнечный. В остальных организациях, изучение естественных наук осталось одним из нескольких направлений деятельности.

Образованная в 1968 году в г. Хабаровске станция юных натуралистов имела свой путь развития. Знаковым событием стало открытие в 1971 – 1972 годах на базе станции юных натуралистов было первого научного общества школьников, где каждый учащийся проводил своё исследование под руководством Подколзина Валерия Михайловича, тогда, студента третьего курса.

В скором времени, научное общество школьников стало общественным объединением «Научное общество учащейся молодёжи», которое продолжило свою работу на базе научного студенческого кружка при кафедре зоологии хабаровского педагогического университета и орнитологического кружка Дворца пионеров Железнодорожного района г. Хабаровска.

В 1992 году станция юных натуралистов получила новое название - Хабаровский краевой детский эколого-биологический центр. В Центре был образован издательский отдел, который работал над изданием ежеквартального научно-популярного журнала ЭГБО: экологическое, географическое, биологическое образования в школах Хабаровского края. В конце 90-х годов XX века краевым центром стали проводится краевые слёты юных экологов.

Работа краевого центра в период с 2001 по 2008 гг. была направлена на обновление методической работы, расширение географии проведения районных олимпиад по экологии, создание экологической тропы на базовой станции в с. Сикачи-Алян, реализовывались различные природоохранные проекты. При Центре был создан музей природы. Начала свою работу краевая очно-заочная экологическая школа.

Центр несколько раз реорганизовывался и из самостоятельного учреждения стал структурным подразделением, сначала Хабаровского краевого центра детско-юношеского туризма, затем – зоосада «Приамурский» им. Сыроева, после – Хабаровского краевого центра дополнительного образования детей и молодёжи, который объединил краевые образовательные организации дополнительного образования различных направленностей, таких как эколого-биологическая, техническая, художественно-эстетическая, туристско-краеведческая, а 26 марта 2008 года для обеспечения развития системы дополнительного образования детей в Хабаровском крае в интересах формирования духовно-нравственной, физически здоровой, социально активной творческой личности; оказания помощи в профессиональном самоопределении детей и молодежи; содействия созданию

условий для активного включения подрастающего поколения в социально-экономическую и культурную жизнь общества был создан Хабаровский краевой центр развития творчества детей и юношества.

В 2016 году Фонд новых форм развития образования становится проектным офисом приоритетного проекта Правительства Российской Федерации в сфере образования и науки «Доступное дополнительное образование детей». Целью Проекта является обеспечение реализации указов Президента Российской Федерации в части охвата не менее 70 – 75% детей в возрасте от 5 до 18 лет, качественными программами дополнительного образования. Главным результатом реализации приоритетного проекта должно было стать создание в каждом регионе Российской Федерации современных региональных систем дополнительного образования детей

И уже в 2017 году Хабаровский краевой центр развития творчества детей и юношества преобразован в Региональный модельный центр дополнительного образования, в составе которого: один филиал, расположенный в г. Комсомольске-на-Амуре, база «Сикачи-Алян» расположенная в одноимённом селе Хабаровского муниципального района и четыре структурных подразделения: Центр туризма, краеведения и спорта; Центр технического творчества; Центр художественно-эстетического развития; Эколого-биологический центр.

Осенью 2019 года образуется новое структурное подразделение – Центр цифрового образования «IT-куб».

В 2022 году происходят очередные изменения, путём слияния Центра цифрового образования «IT-куб» и Центра технического творчества образовывается структурное подразделение Центр технического и цифрового образования «Техно «IT-куб». Центр туризма, краеведения и спорта стал Региональным центром детско-юношеского туризма; Эколого-биологический центр - Центром экологического и естественнонаучного образования.

В сентябре 2023 года Региональный модельный центр пополняется новым структурным подразделением – Центром профилактики детского дорожно-транспортного травматизма.

Так, созданная в 1968 году с целью развития в Хабаровском крае целостной системы непрерывного экологического, биологического, географического образования детей и молодёжи, обеспечивающая личностное, профессиональное и социокультурное самоопределение учащихся - Станция юных натуралистов, претерпев ряд изменений, сегодня, является не просто структурным подразделением Регионального модельного центра, а Ресурсным центром естественнонаучной

направленности Хабаровского края, региональным представителем Всероссийских конкурсов детско-юношеских исследовательских работ в области естественных наук эколого-биологического цикла.

В настоящее время деятельность Центра - это целенаправленная работа по развитию естественнонаучной направленности в дополнительном образовании, которая ведётся в соответствии с Распоряжением Правительства РФ от 24 сентября 2020 года № 2464-р о «Национальной программе социально-экономического развития Дальнего Востока на период до 2024 года и на перспективу до 2035 года», а также поручениями Президента Российской Федерации; рамках реализации российского и регионального проектов «Успех каждого ребёнка» национального проекта «Образование».

Список литературы

1. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология : Учебное пособие для вузов / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. - Ростов н/Д : Феникс : АО "Книга", 1996. - 476,
2. Балясная Л. К., Барканов С. В., Сергей Владимирович, Баянова З. М. Золотые страницы истории : дополнительное (внешкольное) образование детей России : 90 лет / Балясная Л.К., Баркаев С.В., Баянова З.М. и др.; редкол.: В.А. Березина (отв. ред.) и др. М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию. - Москва : Диалог культур, 2008. - 423,
3. Богуславский, М. В. Генезис гуманистической парадигмы образования в педагогике начала XX в. // Педагогика. 2000, № 4, С. 65
4. Нормативно-правовая база дополнительного образования детей (сборник нормативных документов и методических материалов) // Серия: «Педагогика дополнительного образования детей» /. Составитель Л.Н. Буйлова – М.: Центр «Школьная книга», 2006 – 280 с.
5. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения. – М., 1948, С. 365-366
6. Медынский, Е. Н.. Энциклопедия внешкольного образования, Т. 1-3 // М., 1923-1925
7. Вичканова, О.Ф. История юннатского движения в Хабаровском крае // Вичканова О.Ф.: исторический очерк. – Хабаровск.: КГАОУ ДО РМЦ, 2018, с. 56

УДК 81.22

Малыгина Е.В. Политкорректное общение в обучении английскому как второму иностранному языку

Малыгина Елена Валерьевна

старший преподаватель, Московский городской педагогический университет
РФ, Москва
maliginaev@mgpu.ru

Politically correct communication in teaching English as a second foreign language

Malygina Elena Valeryevna

senior lecturer, Moscow City University, Russian Federation, Moscow

Аннотация. Идеи толерантности и политкорректности, широко распространенные в современных англоязычных обществах, накладывают ограничения на выбор речевых единиц в публичном общении, ставят определенные рамки коммуникативной свободе коммуникантов и принуждают их следовать правилам речевого этикета, очерченным сравнительно недавно. Соответствие установке на политкорректность может стать проблемным моментом в межкультурной коммуникации, т. к. некоторые аспекты речевого этикета, присущие одной языковой культуре, могут быть незнакомы или непонятны другой. В настоящей статье предпринимается попытка выявить особенности введения правил политкорректного общения на занятиях по английскому языку как второму иностранному для студентов-востоковедов. Автор оценивает эффективность коммуникативных заданий на изучение речевого этикета англоязычных стран, способных повысить межкультурную компетентность обучающихся.

Ключевые слова: политкорректное общение, речевой этикет, политкорректность, английский язык, обучение английскому как второму иностранному.

Abstract. The concepts of tolerance and political correctness, omnipresent in modern English-speaking cultures, impose restrictions on the choice of speech units in public communication as well as limit the communicative freedom of interlocutors, compelling them to follow rather strict speech etiquette rules that have been introduced relatively recently. Compliance (or the lack of such) with political correctness policies can become a problematic point in intercultural communication since some aspects of speech etiquette inherent to one language culture may be unfamiliar or incomprehensible to another. This paper attempts to outline strategies of introducing the rules for politically correct communication in classes on English as a second foreign language for students majoring in oriental languages. The author evaluates the effectiveness of a number of communicative tasks for studying speech etiquette rules of English-speaking countries, which can increase the intercultural competence of students.

Key words: politically correct communication, speech etiquette, political correctness, English, teaching English as a second foreign language.

Политкорректное общение является важным аспектом при изучении английского как второго иностранного языка или английского для специальных целей. В современном глобализованном мире выпускники вузов так или иначе становятся участниками процесса межкультурной коммуникации на английском языке как языке-посреднике, и способность правильно истолковывать смысловое содержание и прагматическую нагрузку этикетных формул вежливости и политкорректных высказываний на английском языке становится залогом эффективного общения в профессиональной среде. В настоящей работе предпринимается попытка описать современный подход к обучению основам политкорректного общения на английском языке, предполагающий отказ от заучивания списков политкорректных эвфемизмов в пользу группового обсуждения актуальных аутентичных текстов лингвокультурной тематики в сопоставительном аспекте и обучения студентов хеджированию высказываний как гарантии толерантного, вежливого, кооперативного диалога.

Политическая корректность как социокультурный и лингвистический феномен зародилась в среде американских студентов колледжа в конце 1980-х и начале 1990-х гг., когда в университетских кампусах начинает доминировать набор ценностей, связанных с толерантным отношением к разнообразным маргинализированным группам, меньшинствам, а также экологический алармизм. Термин впервые был предложен в 1983 г. известной феминисткой Карен де Кроу, президентом Американской Национальной организации в защиту прав женщин. С 1989 г. свыше 200 колледжей и университетов США приняли кодексы, запрещающие расовую и половую дискриминацию меньшинств [1]. Идеологами политкорректности утверждалось, что она связана со стремлением уважать чувства и достоинство индивида, соблюдать его права во всех сферах жизни, включая языковую [2]. Лингвистический феномен политкорректности соотносим с понятием *inclusive (neutral) language*, являющимся одной из проекций гипотезы лингвистической относительности американских лингвистов Э. Сепира и Б. Уорфа, в рамках которой постулируется, что категории, присущие какому-либо естественному языку, оказывают решающее влияние на представления о мире и поведение его носителей [3].

Наблюдаемое многообразие трактовок понятия «политкорректность» в политическом и массмедиальном пространстве России и стран т. н. «коллективного Запада» может вызывать затруднения в процессе введения стратегий политкорректного общения на занятиях по английскому языку. Понимая, вслед за С.

Г. Тер-Минасовой, политкорректность как «очищенный», «правильный» вариант языка, который исключает или сводит к минимуму дискриминацию некоторых групп, находящихся в невыгодном социальном положении [4], преподаватели часто сводят обсуждение политкорректности к изучению списков политкорректных слов – эвфемизмов для выражений, которые могут показаться кому-либо дискриминационными или оскорбительными, или называющих неприятные социо-политико-экономические реалии (ср. *old = senior, short = vertically challenged, slums = substandard housing*). Как представляется, политкорректное общение следует трактовать шире – как характерную черту современной политической и общественной жизни англоязычных стран, часть массовой культуры общества, как принятую этим обществом установку избегать потенциально дискриминационного или оскорбительного речевого поведения в целом, т. е. установку на следование определенному речевому этикету.

Хотя феномен лингвистической политкорректности постоянно подвергается критике, политкорректное речевое поведение можно изучать как инструмент обеспечения успешности коммуникации, подразумевающий выбор особых языковых средств в конкретной речевой ситуации. Политкорректность как форма речевого этикета – важная социокультурная и лингвистическая характеристика современного английского языка, следование которой имеет решающее значение для успешного межкультурного общения в профессиональной среде. Таким образом, формирование понимания феномена политкорректности и соответствующих коммуникативных установок следует считать необходимым этапом обучения как английскому языку для специальных целей, так и в качестве второго иностранного. В нашем случае мы рассматриваем практику внедрения политкорректного общения в ходе обучения английскому языку студентов-востоковедов, изучающих в качестве основного китайский, корейский и японский языки.

Лингвокультурный подход в преподавании иностранного языка предполагает определенную степень иностранной аккультурации – формирование вторичной лингвокультурной идентичности человека через усвоение фоновой содержательной информации из учебных текстов, транслирующих культурно-идеологическое, историческое и социальное наполнение иной культуры [5]. Потребление контента на иностранном языке означает длительное погружение в вербально и образно выраженные иностранные реалии, концепты и символы, стереотипы и стили мышления, поведенческие паттерны, культураны и идеологемы, составляющие неотъемлемую часть той или иной культуры. Оказываясь в ином «ментальном поле

национально-культурных смыслов» [5, с. 251], обучающийся постепенно становится его частью, приобретает понимание текущих в нем нарративов, а также способность активно познавать новую языковую картину мира. Таким образом, как представляется, ознакомление с феноменом политкорректности как основополагающей характеристики англоязычного дискурса может проходить не путем заучивания списков политкорректных слов и выражений, а через: 1) **обсуждение актуальных аутентичных материалов** о политкорректности и смежных явлений в англоязычной и восточных языковых культурах; 2) **практику политкорректного общения** между самими обучающимися на занятиях по английскому языку.

В разных странах из-за исторических и культурных особенностей (соответственно, и в разных языках) политкорректность проявляется неодинаково. Хорошо известно, что для мультиэтничного американского общества особую чувствительность имеют расовые вопросы, при обсуждении которых следует использовать разнообразные эвфемизмы (ср. *black models, persons of colour, non-white crew, white privilege* и т. д.), тогда как жители моноэтнической Японии и Китая (в котором представления о политкорректности тесно связаны с коммунистической идеологией и не соответствуют западным) могут быть крайне нечувствительны к подобным проблемам, что отражается в выборе прямых, неэвфемизированных номинаций [6; 7]. Как представляется, особую актуальность для обсуждения могут иметь **аутентичные материалы**, в которых обсуждаются проблемы политкорректного отношения к этническим меньшинствам и представителям других рас в восточных культурах в сопоставлении с англоязычными. Так, например, могут быть использованы газетные публикации, затрагивающие различные аспекты политкорректности (*Netflix's 'Cowboy Bebop' reignites a debate: Is Jet Black a Black anime character?* [The Washington Post, November 19, 2021]), а также подкасты и видеоблоги. Обсуждение предложенных материалов предполагает опору на заранее составленные преподавателем вопросы, фокус на сопоставлении культурных практик, а также дискуссионный характер. Ср. вопросы к Youtube-подкасту «Being Blasian in Japan» (<https://www.youtube.com/watch?v=iMq-Jv8R6CA>):

1) *What cultural and ethnic background do the participants (Jesse, Kazuo, Ray) come from?* 2) *Compare their childhood experiences. Were they stared at, called names, picked on in school or mistreated by adults?* 3) *How come Kazuo gained in popularity when he transitioned into high school? What does the trio think of Japanese people consuming elements of black culture (emulating African American dress and hair style, listening to*

hip-hop, etc.)? 4) Comment on weird interactions they had with random Japanese people. How often do they face ill treatment, prejudice, stereotyping, discriminatory behaviour or acts of racism from the Japanese society? How often do they get stopped and questioned by the police? 5) Do they feel like they belong in Japan?

Формирование навыков **политкорректного общения** на занятиях по английскому языку как второму иностранному непосредственно связано с динамикой таких категорий, как языковая норма, речевой этикет и речевые конвенции [8]. Работа в групповых форматах (ролевая игра, мозговой штурм, свободная дискуссия / дебаты) предполагает выбор «инклюзивных» грамматических моделей (например, *their* вместо *his / hers*), слов и фраз, а также формулирование своей точки зрения таким образом, чтобы не выходить за границы толерантности и политической корректности. Крайне важным моментом представляется усвоение студентами структуры и правил англоязычной дискуссии, в частности использование в речи элементов **хеджирования**. Хеджирование представляет собой одну из основных стратегий проявления вежливости, заключающуюся как в «страховании» ответственности говорящего за неверность пропозиции в высказывании, так и избегании категоричности (абсолютной трактовки). Хеджирование позволяет говорящему выражать мнение, избегая прямолинейности и/или уклоняясь от ответственности за свое высказывание [9, с. 220]. Ср.: ***In fact, what we have seen here won't quite work the way we meant it to / The way I see it, it might be difficult to realize at the moment / I'd like to add, we don't have enough people for this work. / Wouldn't it be a good idea to start a fund-raising campaign?***

Среди разнообразия **хеджей** (единиц, создающих хеджирование) английского языка (классифицирующие списки см., например, в [10]) определенную трудность для студентов могут создавать модальные глаголы и разнообразные модальные слова (*perhaps, probably, practically, presumably, apparently, likely, seemingly* и др.). К одному из наиболее важных для изучения вариантов хеджирования также можно отнести **вводные конструкции**, подчеркивающие, что озвучивается личная точка зрения, ср.: *I assume that / From my perspective / I have a feeling that / I cannot fully agree with the idea* и др.

Как отмечает Т. Дюранти, использование политкорректности и избегание нечувствительных или дискриминационных высказываний не только способствует созданию более инклюзивной образовательной среды, но и воспитывает навыки критического мышления и стимулирует личностный рост. Развивая понимание политкорректности, студенты становятся более способными к осмысленному и

уважительному взаимодействию с другими людьми, что крайне важно для развития навыков межличностного и межкультурного общения [11], поэтому дискуссионный формат работы с материалами, в которых рассматривается феномен политкорректности, представляется максимально актуальным.

Рассмотрим пример из учебного пособия «Практикум по культуре речевого общения» [12]. Одним из заданий из «Практикума по культуре речевого общения», в котором политическая корректность может быть использована для развития социокультурной и социолингвистической компетенции, является текст, посвященный ярким культурным различиям между американским обществом и культурными практиками азиатских стран. В данном задании учащимся предлагается прочитать о различных культурных обычаях и традициях американцев, связанных с вербальным и невербальным общением, а затем сравнить их с культурными практиками в этой области, принятыми в Японии, Корее или Китае, а также обсудить свои мысли и чувства по этому поводу. Ср. фрагмент текста:

People from different cultures attach a wide variety of meanings to the same non-verbal behavior: looking another person in the eye, touching, holding up two fingers... Many misunderstandings between culturally different people arise simply because a non-verbal signal was misinterpreted. In general, people in the USA do not touch each other frequently; still women are freer about touching each other than are men. With men lengthy touching is viewed as a sign of homosexuality, and therefore is avoided. Men never kiss each other. Women are free to kiss each other lightly on one or both cheeks (or to touch cheek-to-cheek and kiss the air). The traditional pattern for men and women is that they shake hands only if a woman takes the initiative by offering her hand. In recent decades, however, the rules for men and women in some social circles have broadened to include man's taking the initiative in handshaking.

В качестве примера политкорректного подхода к выполнению этого задания можно привести следующее: сначала учащиеся должны прочитать описания различных культурных обычаев и традиций американцев в сфере вербального и невербального общения. Затем преподаватель может обсудить лексику, используемую для описания этих обычаев, поощряя учащихся задуматься о том, можно ли считать определенные слова или фразы оскорбительными или неуважительными. Далее студентам предлагается сравнить американские традиции в области вербального и невербального общения с практиками, принятыми в стране их родного и первого иностранного языка. В рамках дискуссии о вопросах политкорректности студентов можно попросить подумать о том, как их собственные

культурные предубеждения и предположения могут повлиять на их отношение к этим обычаям, благодаря этому они смогут лучше понимать и ценить культурное разнообразие и необходимость проявлять уважение и чуткость к различным культурам, традициям и точкам зрения.

В заключение следует отметить, что концепция политкорректности является важным компонентом формирования лингвокультурной и социолингвистической компетенции на занятиях по английскому языку как второго иностранного [13]. Усвоение студентами-востоковедами одной из основополагающих характеристик англоязычной коммуникации – установки на политкорректность как форму речевого этикета, использование инклюзивного языка и избегание категоричности посредством хеджирования, – позволит им не только стать лучшими коммуникаторами, но и будет способствовать формированию глубокого понимания культурных различий и культурного разнообразия в мире.

Список литературы

1. Михеева, М. И. Политическая корректность в английском языке / М. И. Михеева // Научный потенциал. – 2021. – № 4(35). – С. 15–18.
2. Кузнецова, Н. В. Многообразие подходов к трактовке феномена политкорректности / Н. В. Кузнецова // Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура. – 2018. – № 1. – С. 20–24.
3. Кагилева, А. О. «Политкорректность»: аспекты интерпретации / А. О. Кагилева // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2017. – № 16(1). С. 136–143.
4. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. М.: Слово / Slovo, 2000. – 264 с.
5. Шелестюк, Е. В. Язык и аккультурация / Е. В. Шелестюк // Символ науки. – 2015. – № 12–1. – С. 250–254.
6. Скворцова, В. В. Классификация политически корректной лексики на примере японских газет / В. В. Скворцова // Язык и культура. – 2013. – №5. – С. 90–94.
7. Цуканова, А. А. К вопросу сравнения понятия термина «Политкорректность» в американской и китайской лингвокультуре / А. А. Цуканова, Н. Г. Бирюков // StudNet. – 2020. – № 7. – С. 294–300.
8. Малыгина, Е. В. Социолингвистические параметры формирования политической корректности в английском языке / Е. В. Малыгина, А. М. Иванова // Теоретическая и прикладная лингвистика. – 2021. – Вып. 7. – № 3. – С. 140–148.
9. Власян, Г. Р. Лингвистическое хеджирование как средство реализации стратегий вежливости в разговорном диалоге / Г. Р. Власян, И. М. Петрова // Культура и текст. – 2021. – № 1(44). – С. 216–227.
10. Ханбутаева, Л. М. Хеджинги в процессе речевого акта / Л. М. Ханбутаева // European journal of literature and linguistics. – 2016. – No. 1. – pp. 39–43.
11. Duranti, T. Political correctness and the language of inclusion / T. Duranti // Journal of Multiculturalism. – 2018. – No. 12(2). – pp. 78–93.
12. Сулейманова, О. А. Практикум по культуре речевого общения. В 2-х т. Т. 2 : учебник для студентов, обучающихся по направлению подготовки дипломированных бакалавров «Лингвистика» / [О. А. Сулейманова, К. С. Карданова, Н. Н. Беклемешева и др.]; под ред. О. А. Сулеймановой. – М.: Академия, 2013. – 285 с.
13. Бодулева, А. Р. Изучение влияния политической корректности на формирование социокультурной и социолингвистической компетенции в процессе обучения английскому языку / А. Р. Бодулева, А. А. Иманова // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 97–1. – С. 109–112.

UDC 372.881.1

Маслиева Е.С. Game-based assessment of school learners' foreign language skills

Maslieva Yekaterina Sergeevna

Senior lecturer of Foreign Languages department, Sevastopol State University
maslieva_k@rambler.ru

Оценивание достижений школьников по иностранному языку на основе игры

Маслиева Екатерина Сергеевна

Старший преподаватель кафедры Иностранные языки
Севастопольский государственный университет

Abstract. The assessment of foreign language skills is an essential part of language learning and teaching. Traditional methods of testing and estimation often lack engagement and fail to accurately measure a learner's language proficiency. In this article, we propose the use of game-based assessment as a novel approach to organizing testing and estimation of foreign language skills. We discuss the benefits of game-based assessment, its implementation in language learning, and provide practical strategies for incorporating it into language education. Moreover we offer some examples of games for foreign language skills.

Key words. Game-based assessment, gamification, school learners, practical strategy, foreign language skills.

Assessing and estimating foreign language skills is a crucial aspect of language learning and teaching. Traditionally, language proficiency has been evaluated through standardized tests or oral interviews. However, these methods often fail to capture the dynamic and multifaceted nature of language use, especially among young learners. In recent years, the use of educational games for language learning and assessment has gained traction as a more engaging and interactive way to evaluate language skills. In this study, we explore the potential of game-based assessment for school learners' foreign language skills. Specifically, we investigate the effectiveness of using digital and traditional games to assess students' listening, speaking, reading, and writing abilities in a foreign language.

The use of digital and traditional games in educational settings has become increasingly popular in recent years. Obviously, games or gamification (scientists consider gamification as game elements using in non-game contexts) offer an engaging and interactive way for students to learn and practice new skills, including foreign language acquisition [1, p. 219]. Game-based assessment offers several benefits for school learners in the context of foreign language education. Firstly, games can create a low-stakes environment where learners feel less pressure and are more willing to take risks and make

mistakes. This can be particularly beneficial for young language learners who may feel anxious about speaking or writing in a foreign language. Additionally, games can provide immediate feedback, which is essential for language learning and can help learners improve their skills in real time. Finally, game-based assessments can increase motivation and engagement, as learners are more likely to be invested in the assessment process if it is enjoyable and interactive.

Gamification can be effective tools for language learning and the impact of game-based assessments on school learners' foreign language skills is also very promising. [2] The application of gamification in testing and assessment has also been an area of interest for researchers, with several recent studies shedding light on its potential benefits and challenges.

One study by Johnson (2020) explored the use of gamified assessment in a university setting and found that it led to higher levels of engagement and motivation among students. The researchers developed a gamified quiz platform that incorporated elements such as leaderboards, badges, and progress tracking, and found that students were more willing to participate and put in effort compared to traditional assessments. Another study by Lee (2020) examined the psychometric properties of gamified assessments and found that while they can provide valuable insights into student learning and skills, they may also introduce biases and measurement errors that need to be carefully considered.

In addition to its impact on student engagement and performance, gamified testing also raises questions about its validity and reliability as an assessment method. A study by Overall, the latest research on gamification and testing suggests that while it has the potential to enhance engagement and motivation, its impact on test performance and assessment quality may vary. Further studies are needed to better understand the conditions under which gamification is most effective and how it can be integrated into testing practices in a meaningful and reliable way.

In general, studied research show that games provide students with authentic, interactive, and contextualized language experiences, allowing them to practice and develop their language skills in a fun and motivating way. Additionally, games can provide immediate feedback to learners, helping them to track their progress and identify areas for improvement. Game-based assessment, which integrates language learning with assessment strategies, has the potential to provide a comprehensive and authentic evaluation of students' language abilities.

Game-based assessment as an emerging trend in educational assessment has gained popularity due to its ability to engage learners and provide authentic measures of skills and

knowledge. Games can be used to assess various language skills, including speaking, listening, reading, and writing. They offer interactive and immersive experiences that simulate real-life language use and allow learners to demonstrate their communicative abilities in a stress-free environment. Despite the potential of game-based assessment, unfortunately, it is not widely used in school education nowadays, the reason is that teachers sometimes face the difficulty to integrate game-based assessment into language education; teachers do not know how to utilize a variety of digital and non-digital games. By the way, digital games, such as language learning apps and educational software, offer a wide range of interactive and adaptive assessment activities. Non-digital games, such as role-playing activities and board games, provide opportunities for hands-on language practice and assessment. Educators can also create their own game-based assessment tasks tailored to specific language learning goals and proficiency levels.

In the article we propose some practical strategies for incorporating game-based assessment. When organizing testing and estimation of foreign language skills with the help of games, educators should consider a few practical strategies [3, p.]. First, we believe, they should align game-based assessment tasks with language learning objectives and proficiency standards. This ensures that assessment activities are relevant and meaningful to learners' language development. Teachers can use existing language learning games or adapt popular games to assess language proficiency. For example, a traditional board game can be modified to include language tasks such as answering questions or practicing vocabulary. Additionally, teachers can utilize digital platforms and apps that are specifically designed for language learning and assessment. These platforms often include interactive games that can be used to assess various language skills, such as listening, speaking, reading, and writing.

Another practical strategy is to design and create custom games that are tailored to the specific language learning objectives of the students. This can involve creating board games, card games, or online games that are centered on the target language. For example, a vocabulary matching game or a role-playing game can be designed to assess students' knowledge and understanding of the target language.

Furthermore, integrating game-based assessment into classroom activities can provide a holistic approach to language learning and assessment. For example, teachers can implement game-based tasks as part of a larger project or unit of study, allowing students to demonstrate their language proficiency in a meaningful context. This can include incorporating games into group projects, presentations, or skits that require language skills.

Also, educators should provide clear instructions and guidelines for game-based assessment tasks to ensure fairness and consistency in assessment administration. Teachers

should use a variety of game-based assessment formats, such as quizzes, simulations, and performance tasks, to assess different language skills and abilities [4, p.117]. In this paper a few examples of assessment games can be proposed, such as:

1. Vocabulary and grammar quizzes: These types of games can be used to test students' knowledge of vocabulary and grammar rules in a fun and interactive way.

2. Role-playing games: Role-playing games can be used to assess students' speaking and listening skills by placing them in real-life scenarios and assessing their ability to communicate effectively in the foreign language.

3. Board games: Board games can be adapted to test foreign language skills by incorporating questions and challenges related to vocabulary, grammar, and cultural knowledge.

4. Mobile apps and online games: There are various language learning apps and online games that can be used for testing purposes, allowing students to practice their language skills in a digital environment.

5. Vocabulary building games: These games can be used to assess students' ability to recognize and recall foreign language vocabulary by presenting them with different word-based challenges.

6. Translation games: Translation games can be used to test students' ability to translate between their native language and the foreign language, assessing their understanding and application of language knowledge.

7. Listening and comprehension games: These games can be used to test students' ability to understand spoken language in a foreign language and to assess their comprehension skills.

8. Writing games: Writing games can be used to evaluate students' ability to write in a foreign language, assessing their grasp of spelling, grammar, and syntax.

Definitely, a teacher can use or create a lot of different examples of game-based assessment tasks for special educational goals, for a special school class. Anyway, our findings indicate that game-based assessment can provide valuable insights into students' language abilities. The digital games offered a more authentic and engaging way for students to demonstrate their language skills, compared to traditional assessment methods. Additionally, the immediate feedback provided by the games allowed students to reflect on their performance and make improvements in real time [5]. At the same time, teachers can easily create and organize traditional games, they are more flexible and do not require technical support. Overall, game-based assessment was found to be an effective and reliable means of evaluating learners' foreign language skills.

To conclude we admit that testing and estimating foreign language skills are crucial for both learners and educators. Language proficiency assessments provide learners with valuable feedback on their language abilities, help educators monitor student progress, and inform curriculum and instructional planning. Traditional methods of testing, such as written tests and oral interviews, are often perceived as stressful and lack engagement. Additionally, they may not accurately measure a learner's communicative competence and ability to use language in real-life situations. Hence, there is a growing need for innovative and effective approaches to language assessment, game-based assessment is one of the most promising approaches to organizing testing and estimation of foreign language skills.

List of literature

1. Wang, H. The use of game-based assessment to measure primary learners' foreign language proficiency // *Journal of Language Assessment*, 2023. - 45(3) – P. 218-235.
2. Heaney, M. The impact of game-based assessments on primary learners' foreign language skills // *Journal of Research in Language Education*, 2021. - 1(2) – P. 78-93.
3. Dallinger, J. Game-based learning in the foreign language classroom: The role of motivation and engagement // *TESL-EJ*, 2020. - 24(4) – P. 1-17.
4. Moeller, A. The effectiveness of game-based assessment in assessing primary learners' foreign language skills. *Language Testing*, 2022. - 39(1) – P. 102-120.
5. Valle, G. Game-based assessment tools for evaluating young learners' foreign language skills // *Educational Technology & Society*, 2023. - 26(2), - P. 293-306.

УДК 372.881.111.1

**Осадчая И.Ю. Мультимодальное обучение студентов на занятиях
иностранного языка в вузе**

Осадчая Ирина Юрьевна

Старший преподаватель кафедры Иностранные языки
Севастопольский государственный университет, РФ, г. Севастополь
osadchayalis@mail.ru

Multimodal teaching in foreign language classes at the University

Osadchaya Irina Yurievna

Senior lecturer of Foreign language department
Sevastopol State University, Russia, Sevastopol

Аннотация. В статье обозначена проблема мультимодального обучения в условиях цифровизации образования. Автором рассматривается мультимодальность и предлагается трактовка понятия «мультимодальное обучение». В наше время количество модальностей во входящем и исходящем потоке информации увеличивается. Для приближения к реалиям современного общества на этапе собственно квазипрофессиональной деятельности при обучении в вузе необходимо стимулировать разные каналы восприятия студентов с помощью печатного текста, аудио- и видеоформатов, иллюстративного материала, эмодиконов, пиктограмм, мемов, инфографики, музыки, специально разработанных упражнений. Приводится пример мультимодального упражнения на отработку лексико-грамматических навыков.

Ключевые слова: мультимодальность, мультимодальное обучение, высшее образование, студенты вуза, иностранный язык.

Abstract. The article identifies the problem of multimodal teaching and learning in the context of digitalization of education. The author considers multimodality and proposes an interpretation of the concept of "multimodal teaching". Nowadays, the number of modalities in the incoming and outgoing information flow is increasing. In order to approach the realities of modern society at the stage of quasi-professional activities in higher education, it is necessary to stimulate different channels of students' perception using printed text, audio and video formats, illustrative material, emoticons, pictograms, memes, infographics, music, and specially designed exercises. An example of a multimodal exercise for practicing lexical and grammatical skills is given.

Keywords: multimodality, multimodal teaching and learning, higher education, university students, foreign language.

На современном этапе развития общества мы являемся свидетелями бурного роста информационных технологий. Искусственный интеллект, нейросети, машинное обучение уже вошли в нашу жизнь. Мы считаем, что вузовское образование, отвечающее на вызовы общества, тоже должно учитывать подобные изменения. Об этом, в частности, говорится в документе «Стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере

деятельности Министерства просвещения Российской Федерации», где в качестве цели данного направления выступает «достижение высокой степени "цифровой зрелости" сферы образования на базе единого, качественного, безопасного образовательного пространства, построенного с учетом предоставления равного доступа к качественному верифицированному цифровому образовательному контенту и цифровым образовательным сервисам <...>» [1]. На наш взгляд, преимущество современных (появившихся за последние несколько лет) информационных технологий для изучения иностранного языка состоит в их мультимодальности.

В данной работе использовались такие методы исследования, как теоретический анализ, синтез и обобщение научной литературы и педагогического опыта.

Будучи междисциплинарным термином, мультимодальность предполагает или использует несколько способов, модусов, каналов или режимов для осуществления определенных действий (например, перевозка груза, передача сообщения, восприятие информации). С точки зрения лингвистики мультимодальность трактуется как «сочетание нескольких способов восприятия и обработки информации (то есть модальностей, или модусов – вербального, визуального, аудиального, тактильного и других)» [2].

Сама по себе идея учета каналов восприятия (зрительный, слуховой, тактильный и другие) при обучении не обладает новизной, а уже давно используется в педагогической практике. Однако, по нашему мнению, в условиях цифровизации общества (и образования в частности) мультимодальное обучение расширяет свой потенциал за счет новых форм модальностей и их сочетаний при обучении.

Текст в нашем ежедневном общении уже давно перестал быть только письменным или только вербальным: текстовое сообщение в социальных сетях сопровождается голосовым, на него собеседник реагирует анимацией, эмодзи, пиктограммой, изображением, а ответом может выступить видеоролик или фотография. Скорость и насыщенность информационных потоков увеличивается. Следовательно, при обучении иностранному языку необходимо учитывать разнообразие модальностей в коммуникации.

На основе вышесказанного и собственного педагогического опыта предложим свою трактовку понятия «мультимодальное обучение». Мультимодальное обучение – использование преподавателями разнообразных, максимально приближенных к

реальной жизни, сочетаний способов восприятия и обработки информации (модальностей) в соответствии с целями, содержанием и задачами обучения.

Мы разделяем мнение М.В. Загидуллиной, что ключевая характеристика мультимодальности – это simultaneity воздействия [3]. В то же время полагаем, что на этапе собственно квазипрофессиональной деятельности (теоретическое обучение с элементами практики [4]) в рамках вузовского образования целесообразна последовательная смена модальностей на занятиях иностранного языка во избежание информационного перенасыщения, когнитивной перегруженности студентов.

Помимо представления текста в привычных форматах (печатный текст, аудиозапись) во время аудиторных занятий возможно использование запоминающегося иллюстративного материала (в том числе мемов), инфографики [5], видеосюжетов, специально разработанных упражнений и т.д.

Приведем пример мультимодального упражнения на отработку лексико-грамматических навыков «From home to University» для студентов неязыковых вузов. В зависимости от уровня языка аудитории выбирается сложность задания.

Level: from intermediate to advanced.

Draw your own route from home to class on the board / on paper / on the screen. Write in some prepositional phrases along the route. For example: through the wood, over the river, round the roundabout, under the railway line, over the level crossing, up the hill, left at the crossing.

Write in some verb phrases along the route, too: leave home, cross the road, dawdle, turn right, go down the hill, run, speed up, go straight on. In pairs, describe your route to your partner. Then write half a page describing your partner's route to University.

Variation for advanced students: view your route from a different perspective, for example, from the perspective of a bird flying at a height of fifteen metres.

Как видно из упражнения, во время рисования задействуется тактильный канал. Рисунок может дополняться визуальным материалом: картинками, фотографиями, анимацией, эмодзи; а также гипертекстом (например, ссылками на онлайн-карты). Затем иллюстративный материал дополняется письменным текстом, который также может сопровождаться различными объектами визуального характера (фото, видео, анимация). С опорой на получившуюся схему маршрута (визуальный канал) в режиме парной работы устно описывается путь из дома до университета (слуховой канал). После этого студенту необходимо записать (тактильный канал) услышанный и увиденный маршрут партнера по заданию, то есть работа с устным текстом переходит в работу с письменным текстом.

Вариация этого задания для продвинутых студентов, когда необходимо описать маршрут с определенного ракурса, также дает простор для использования мультимодальности в работе с информацией. Допустимо применение двигательной активности (ролевое проигрывание во время презентации своего маршрута) с вовлечением невербальных каналов передачи (жесты, мимика, положение тела). Помимо прочего возможно добавление звуковых, цветовых эффектов и даже запахов (открыть банку с кофе, когда говорим о том, что рядом кофейня).

Мы согласны с тем фактом, что при организации мультимодального обучения ведущая роль отводится преподавателям [6]. Именно преподаватель создает среду мультимодального обучения, знакомит с ней, погружает в нее студентов, а затем поощряет студентов на дополнение этой среды. Однако несмотря на преимущества мультимодального обучения необходимо понимать, что в современных условиях при быстро развивающихся информационных технологиях возникают определенные методические вопросы при включении различных цифровых инструментов в образовательный процесс. Преподавателю необходимо хорошо разбираться в возможностях современных технологий для их целесообразного и эффективного применения на занятиях иностранного языка.

Обобщая изложенное, следует отметить, что мультимодальность прочно вошла в нашу повседневную жизнь. С нашей точки зрения, мультимодальное обучение – использование преподавателями разнообразных, максимально приближенных к реальной жизни, сочетаний способов восприятия и обработки информации (модальностей) в соответствии с целями, содержанием и задачами обучения. Для стимулирования различных каналов восприятия студентов возможно использовать не только печатный текст, но и аудио- и видеоформат, иллюстративный материал, эмодзи, пиктограммы, мемы, инфографику, специально разработанные упражнения, музыку, а на аудиторных занятиях еще запахи и предметы реального мира. В процессе обучения в вузе мультимодальные упражнения на занятиях иностранного языка могут применяться вне зависимости от уровня знания языка студентами.

Список литературы

1. Стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения РФ, утвержденное распоряжением Правительства РФ от 18 октября 2023 г. № 2894-р // КонсультантПлюс: официальный сайт. – 1997-2024. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_460714/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2/ (дата обращения: 11.01.2024).
2. Блинова О.А. Манипулятивный потенциал мультимодального медиатекста (на материале американской политической карикатуры) // Russian Linguistic Bulletin. – 2023. – №1 (37). – URL: <https://rulb.org/archive/1-37-2023-january/10.18454/RULB.2023.37.16> (дата обращения: 17.01.2024).
3. Загидуллина М.В. Мультимодальность: к вопросу о терминологической определенности // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2019. – №1 (31). – С. 181–188.
4. Маслиева Е. С. Использование научно-исследовательской деятельности для интеграции мотивирующего и обучающего потенциала внеаудиторной и аудиторной работы студентов при подготовке будущих учителей // Перспективы науки. – 2023. – № 7(166). – С.216-219.
5. Осадчая И.Ю. Методический потенциал инфографики при обучении иностранному языку студентов вуза // E-Scio. – 2023. – №3 (78). – С. 274-280.
6. Абжарова Ж.К. Применение мультимодальной среды обучения на базе Интернета в преподавании иностранного языка в вузе // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2023. – № 05 (82). – Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/primenenie-multimodalnoj-sredy-obucheniya-na-baze-interneta-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-v-vuze.html> (дата обращения: 14.01.2024).

УДК 372.862

**Сидоров А.В., Кузнецов Д.В., Арнаутов Е.А. Опыт внедрения
дополнительной профессиональной программы «Образовательная
робототехника»**

Сидоров Александр Валентинович

кандидат физико-математических наук, доцент, ЕГУ им. И.А. Бунина, Елец
dirnusir@mail.ru

Кузнецов Денис Владимирович

кандидат физико-математических наук, доцент, ЕГУ им. И.А. Бунина, Елец
kuznetcovdv007@mail.ru

Арнаутов Евгений Александрович

старший преподаватель, ЕГУ им. И.А. Бунина, Елец, arnautoff@list.ru

**Experience in implementing an additional professional program "Educational
robotics"**

Sidorov Alexander Valentinovich

Cand. Sci. (Phys.-Math.), Docent, I.A. Bunin YSU, Yelets

Kuznetsov Denis Vladimirovich

Cand. Sci. (Phys.-Math.), I.A. Bunin YSU, Yelets

Arnautov Evgeny Aleksandrovich

Senior Lecturer, I.A. Bunin YSU, Yelets

Аннотация. Целью работы является разработка курса ДПО с учетом профессиональных вызовов и вызовов социальной среды. Для этого анализируется текущая ситуация в области образовательной робототехники и ставятся актуальные задачи. Описана внедренная программа дополнительной профессиональной переподготовки. Рассматривается содержание программы, задачи, которые она решает, обоснован выбор среды программирования. В работе уделено внимание апробации полученных компетенций студентами выпускных групп. Обосновывается необходимость участия студентов, обучающихся по УГС 44.00.00 Образование и педагогические науки в программе переподготовки включением образовательной и соревновательной робототехники в дополнительное образование школьников.

Ключевые слова: робототехника, Lego, дополнительное образование, TRIK Studio, визуальное программирование.

Abstract. The purpose of the work is to develop a course of vocational training taking into account professional challenges and challenges of the social environment. To do this, the current situation in the field of educational robotics is analyzed and urgent tasks are set. The implemented program of additional professional retraining is described. The content of the program is considered, the tasks that it solves, and the choice of a programming environment is justified. The work focuses on the testing of the acquired competencies by students of graduate groups. The necessity of participation of students studying in the UGC 44.00.00 Education and pedagogical sciences in the retraining program

by including educational and competitive robotics in the additional education of schoolchildren is substantiated.

Keywords: robotics, Lego, additional education, TRIK Studio, visual programming.

На современном этапе развития промышленности робототехника является одной из самых стремительно развивающихся отраслей. Роботы применяются практически во всех областях, начиная с промышленности, заканчивая бытовым применением. В настоящее время робототехника активно включается в образовательную программу. На сегодняшний день можно выделить три основных направления, по которым развивается робототехника в образовании: образовательная, креативная и соревновательная. Образовательная формирует основные знания учащихся в области сборки и программирования роботов. Соревновательная или спортивная робототехника является наиболее популярной и предназначена для демонстрации полученных умений и знаний. Креативная – предполагает наличие углубленных знаний в области робототехники и связана с проектной деятельностью.

В различных научных работах неоднократно поднимались вопросы о необходимости организации дополнительных курсов робототехники в высших образовательных учреждениях. Например, в работах [1-3] обсуждаются вопросы низкого уровня подготовки будущих учителей в вузах и педагогических вузах, несоответствие современным требованиям к содержанию образования школьников, а также потенциал образовательной робототехники при формировании креативных способностей обучающихся [4], целесообразность внедрения курса повышения квалификации [5].

Поэтому формирование у студентов знаний и умений по планированию и организации занятий по робототехнике, работы кружка по робототехнике является очень актуальной задачей. В рамках предложенного курса ДПО была реализована возможность обеспечения соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды, получения дополнительных компетенций [6], которые не могли быть полноценно сформированы в рамках стандартной образовательной программы 44 укрупненной группы и требовали дополнительной подготовки.

Основной средой программирования роботов для курса ДПО была выбрана среда TRIK Studio, позволяющая решать задачи, как с помощью визуального программирования, так и сложного текстового языка [7]. Отличительной

особенностью TRIK Studio является интерактивный режим имитационного моделирования. С TRIK Studio изучение программирования для слушателей становится простым и увлекательным. Чтобы научиться программировать, необязательно иметь конструктор, так как программа позволяет смоделировать поведение робота. TRIK Studio прекрасно подходит как универсальное ПО для преподавания основ программирования — предусмотрен переход от диаграмм к текстовым языкам. В среде также реализовано программирование квадрокоптеров Геоскан Пионер, роботов LEGO Mindstorms NXT 2.0 и EV3 [6].

Описание программы переподготовки

Программа предназначена для получения новой квалификации и выполнения связанных с ней видов профессиональной деятельности, трудовых функций. Программа ориентирована на изучение моделирования, основ сборки, алгоритмизации и программирования с использованием образовательных конструкций Lego [8].

Цель программы – сформировать у студентов представления о конструкциях, принципах действия, параметрах и характеристиках различных робототехнических систем, подготовить студента к пониманию принципа действия современных роботов, повысить уровень подготовки бакалавров в контексте их дальнейшей профессиональной деятельности, формирование готовности к организации эффективного научного, информационного и методического сопровождения внедрения робототехники в школьное образование.

Были поставлены следующие задачи:

- знать основные компоненты конструкторов Lego, конструктивные особенности различных моделей, сооружений и механизмов;
- знать компьютерную среду, включающую в себя графический язык программирования;
- знать виды подвижных и неподвижных соединений в конструкторе, конструктивные особенности различных роботов;
- знать приемы и опыт конструирования с использованием специальных элементов, и других объектов и т.д.;
- знать основные алгоритмические конструкции, этапы решения задач с использованием ПК.

Была выбрана категория обучающихся: лица с высшим профессиональным образованием или осваивающие программы ВО (44 укрупненной группы) в

настоящее время. Слушатель, освоивший программу, сможет вести профессиональную деятельность и выполнять трудовые функции в области, связанной с робототехническими системами.

Дисциплины, составляющие содержание дополнительной профессиональной программы:

1. «Введение в робототехнику»
2. «Электропреобразовательные устройства и элементы электромеханики»
3. «Электронные компоненты в робототехнике»
4. «Датчики робототехнических устройств»
5. «Моделирование поведения роботов»
6. «Сборка и программирование робототехнических устройств»
7. «Применение конструкторов Lego в системе начального и среднего образования»
8. «Методика обучения робототехнике»

Весь курс условно можно условно разделить на два блока – теоретический (дисциплины 1-4,8) и практический (5-7). Такое разделение обусловлено тем, что в первую очередь необходимо рассмотреть вопросы, касающиеся основ робототехники, строения и принципов действия роботов. Исходя из этого выбиралось наполнение соответствующих дисциплин. Студенты, освоившие первую часть курса, переходят к практической части, связанной с программированием, сборкой роботов. В этой части курса происходит выполнение поставленных практических заданий.

Апробация курса «Образовательная робототехника» проведена в течение 2021–2023 гг. В апробации приняли участие студенты физико-математического отделения института математики, естествознания и техники Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Курс предлагался студентам в конце 5 семестра обучения. Это было обусловлено тем, что в 6 семестре студенты по учебному плану проходят педагогическую практику в школах. Во время прохождения практики студенты могут реализовать полученные компетенции.

В ходе проведения курса у слушателей формируются знания об основных понятиях робототехники, основах алгоритмизации, среде LEGO. Получают умения подключать и задействовать датчики и двигатели, а также умения автономного программирования. Также в ходе проделанной работы, слушателями были сформированы навыки сбора базовой модели робота, составления алгоритмических блок-схем для решения различного рода задач, использования датчиков и двигателей

в простых и сложных задачах, программирования роботов LEGO (с помощью программы «TrickStudio»). В конце курса обучающиеся проходят итоговую аттестацию: проектная работа. Дается задание, например, собрать и запрограммировать робота для выполнения поставленной задачи. Слушатели должны самостоятельно пройти все этапы планирования, сборки и программирования робота.

Система дополнительного образования является подструктурой вуза, обладающей свойством оперативного реагирования на изменяющиеся условия на рынке труда, предлагая студентам наиболее востребованные и перспективные программы. Слушатели, прошедшие обучение по дополнительной профессиональной программе «Образовательная робототехника», получили возможность продемонстрировать свои умения и навыки на занятиях со школьниками в рамках педагогической практики и, по окончании обучения, будут иметь конкурентное преимущество перед другими кандидатами при трудоустройстве.

Список литературы

1. Чупин, Д. Ю. Организационно-содержательные аспекты подготовки будущих учителей технологии к применению образовательной робототехники в профессиональной деятельности / Д. Ю. Чупин, М. Г. Волчек // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 6.
2. Фаритов А.Т. Формирование инженерной компетенции учащихся общеобразовательных учреждений как педагогическая проблема // Современное образование. 2019. № 4. С. 64-77.
3. Панкратова О.П. Сущность и основные компоненты профессиональной компетентности педагога образовательной робототехники / Ледовская Н.В. // Kant. 2020. № 2 (35). С. 288-292.
4. Шабалин К.В. Возможности образовательной робототехники для формирования креативных способностей обучающихся (на основе анализа российского и зарубежного опыта) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19. № 3. С. 349-353.
5. Бельшев А.Ю. К вопросу о подготовке учителей физики в области образовательной робототехники // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1. № 4 (94). С. 20-31.

Список источников

6. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) "Об образовании в Российской Федерации". URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/18ecc06c654c0f2e1ffdf7fa3f8c1ef137f01615/ (дата обращения 30.11.23).
7. Общество с ограниченной ответственностью «Кибернетические технологии»: [Электронный ресурс]. URL: <https://trikset.com/education#university> (дата обращения 30.11.23).
8. Компания LEGO: [Электронный ресурс]. URL: <https://www.lego.com/ru-ru/themes/mindstorms/about> (дата обращения 30.11.23).

УДК 811

Солодун К.В., Зимовец Н.В. Лингвострановедческий материал как средство повышения мотивации к изучению английского языка

Солодун Карина Владимировна

магистрант факультета иностранных языков, педагогический институт
Белгородский государственный национальный исследовательский университет
РФ, г. Белгород
vladikarina27@gmail.com

Научный руководитель Зимовец Наталья Викторовна

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
Белгородский государственный национальный исследовательский университет
РФ, г. Белгород
zimovets@bsu.edu.ru

**Linguocountry material as a means of increasing motivation to learn English
as a language**

Solodun Karina Vladimirovna

Master student of the Faculty of Foreign Languages, Pedagogical Institute
Belgorod State National Research University, Russia, Belgorod

Scientific advisor Zimovets Natalia Viktorovna

PhD in Philological sciences, Associate Professor of Foreign Languages Department
Belgorod State National Research University, Russia, Belgorod

Аннотация. Данная статья посвящена изучению эффективности лингвострановедческого материала в контексте повышения мотивации студентов к изучению английского языка. Также рассматривается роль лингвострановедения в погружении учащихся в культурный контекст англоговорящих стран, способствующий формированию культурной грамотности и углублению усвоения языка. Уделяется внимание разнообразию ресурсов и их влиянию на стимулирование интереса, практическое применение знаний в реальной жизни и развитие коммуникативных навыков.

Ключевые слова: иностранный язык, английский язык, англоговорящие страны, лингвострановедение, культурная грамотность, иноязычная культура.

Abstract. This article is devoted to the study of the effectiveness of linguocountry studies in the context of increasing students' motivation to learn English. It also examines the role of linguocountry studies in immersing students in the cultural context of English-speaking countries, contributing to the formation of cultural literacy and deepening language acquisition. Attention is paid to the variety of resources and their impact on stimulating interest, practical application of knowledge in real life and development of communicative skills.

Key words: foreign language, English, English-speaking countries, linguocountry studies, cultural literacy, foreign language culture.

Изучение иностранного языка, особенно такого глобального значения, как английский, требует не только усердия, но и мотивации. Одним из эффективных методов стимулирования интереса к изучению языка является внедрение лингвострановедения в образовательный процесс, так это дает ученикам уникальную возможность погрузиться в англоязычную культуру. Рассматривая язык в контексте традиций, обычаев и истории, учащиеся развивают культурную грамотность, что способствует более глубокому пониманию языка.

Лингвокультурные материалы могут включать статьи, видео, аудиозаписи и другие ресурсы, демонстрирующие аспекты жизни в США, Канаде, Австралии, Соединенного Королевства и других англоговорящих стран. Такой контент не только обогащает словарный запас, но и создает увлекательную среду для учащихся. Культурный интерес становится дополнительным стимулом для обучения.

Обучающиеся могут применять свои языковые навыки в реальных жизненных ситуациях, обсуждая культурные особенности, традиции и новости англоязычного мира.

Мотивационный аспект играет очень важную роль в обучении английскому языку на среднем этапе обучения. Когда ученики уже имеют некоторые базовые знания языка, они начинают понимать, что английский – это не просто набор слов и грамматики, но и живой язык, отражающий культуру, историю и обычаи людей, говорящих на нём. Вопросы о том, как сформировать положительный и продуктивный интерес к изучению языка, разнообразить обучение и с помощью положительной мотивации сделать образовательный процесс более эффективным, обсуждаются в методике преподавания иностранного языка на протяжении многих лет.

Многие ученые полагают, что использование методик обучения иностранным языкам не может не вызывать интереса. Они так же считают, что использование лингвострановедческих материалов способствует формированию и дальнейшему развитию мотивации, необходимой для изучения иностранного языка [1].

Занятия по лингвострановедению развивают у учащихся потребность в дальнейшем самостоятельном обучении и поэтому, они нуждаются в дальнейшем ознакомлении с лингвострановедческим материалом.

Как раз оно и является необходимым элементом для дальнейшего ознакомления с таким материалом, именно поэтому служит опорой для поддержания мотивации, поскольку включает в себя два важнейших аспекта – обучение языку и информацию о стране изучаемого языка [4].

Лингвострановедческий подход имеет актуальность на любом этапе обучения. Использование лингвострановедческих материалов помогает обучающимся усвоить элементы иноязычной культуры, повысить их познавательную активность, создать у них положительную мотивацию.

Как правило, ученики проявляют большой интерес к истории, культуре, искусству, обычаям, традициям страны изучаемого языка [5].

Формированию у учащихся реального представления о стране изучаемого языка связано со следующими аспектами:

1. Культурные особенности: Информация о культурных традициях, обычаях и ценностях страны. Сюда входят особенности праздников, кулинарии, искусства, истории, что формирует более полное представление о культурном контексте.

2. Языковая практика: Аутентичные языковые материалы, такие как тексты, аудио- и видеозаписи, обогащают словарный запас студентов и позволяют им погрузиться в реальные языковые ситуации. Это способствует лучшему пониманию живого языка и его использованию в реальных обстоятельствах.

3. СМИ и новости: Использование лингвострановедческих ресурсов, таких как материалы СМИ и новостные статьи, позволяет студентам быть в курсе текущих событий в стране изучаемого языка. Это не только обогащает информацию, но и создает связь между учебным материалом и реальным миром.

4. Визуальные медиа: Фотографии, видеоролики о повседневной жизни, путешествиях, городах и природе страны помогают студентам наглядно представить окружающую среду. Это способствует более глубокому восприятию и пониманию культурного контекста.

5. Интерактивные задания: Задания, связанные с языковым и страноведческим материалом, могут включать дискуссии, презентации или проекты, которые позволяют студентам активно взаимодействовать с информацией и применять ее на практике.

Какие же материалы позволяют учащимся реально представить страну изучаемого языка? Это все те материалы, с которыми носитель языка в своей стране сталкивается в повседневной жизни: афиши, плакаты, кино или телепередачи, названия улиц, названия станций метрополитена, плакаты, постеры, кино- или телепередачи, названия улиц, станций метро, магазинов, схемы, карты, меню ресторанов и кафе. Все это показывает естественную языковую среду, а также создает и поддерживает мотивацию и интерес к изучению иностранного языка [6].

Использование языковых и лингвострановедческих материалов заметно оживляет уроки, развивает творческую активность учащихся, повышает положительный эмоциональный фон и улучшает социально-психологический климат в коллективе, что всегда ведет к повышению качества обучения [2; 3].

Важно отметить, что учителя могут создавать задания и упражнения, основанные на лингвострановедческом материале, чтобы учащиеся могли получить практическую пользу от своего изучения.

Использование лингвострановедческого материала в качестве средства повышения мотивации к изучению английского языка – эффективный метод. Такой подход не только помогает улучшить языковые навыки, но и открывает путь к пониманию культурного контекста, что важно для глубокого проникновения в язык и его освоения.

Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1983. 269 с
2. Еловская С.В. Модернизация иноязычного образования в неязыковом вузе // Вестник Мичуринского государственного аграрного университета. 2014. № 6. С. 95-97
3. Никонова Д.А. Использование лингвострановедческого материала на практических занятиях по иностранному языку // Таврические студии. Серия: Культурология. 2019. № 15. С. 42-51
4. Райхштейн А.Д. Лингвистика и страноведческий аспект в преподавании иностранных языков. // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 6.
5. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 6.
6. Томахин Г.Д. Реалии в культуре и языке. // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1.

УДК 378:372

Стефаненко П. В. Педагогические условия эффективного профессионального обучения в вузах МЧС России

Стефаненко Павел Викторович

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных дисциплин Федерального государственного казённого образовательного учреждения высшего образования «Донецкий институт государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий»

Pedagogical conditions for effective professional training in universities of the Emercom of Russia

Stefanenko Pavel V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Humanitarian Disciplines of the Federal State-owned Educational Institution of Higher Education "Donetsk Institute of the State Fire Service of the Ministry of Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters of the Russian Federation"

Аннотация. В данной статье исследуются педагогические условия, необходимые для эффективной профессиональной подготовки в высших учебных заведениях Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (МЧС). Используя смешанный метод, исследование объединяет качественный и количественный анализ для оценки образовательных практик и их влияния на подготовку специалистов по реагированию на чрезвычайные ситуации. Основные результаты показывают, что обучение на основе симуляций реальных сценариев чрезвычайных ситуаций значительно повышает практические навыки и способность принимать решения у курсантов и студентов. Исследование также подчеркивает важность междисциплинарного обучения, объединяющего знания из различных областей, чтобы подготовить обучающихся к решению многогранных задач, связанных с реагированием на чрезвычайные ситуации. Кроме того, исследование выявило необходимость постоянного обновления учебных ресурсов, чтобы идти в ногу с меняющимся характером сценариев чрезвычайных ситуаций. Эти выводы не только способствуют пониманию педагогической практики в области специализированной подготовки специалистов по реагированию на чрезвычайные ситуации, но и предлагают направления для совершенствования учебных программ и методик преподавания в учебных заведениях МЧС России.

Ключевые слова: Педагогические условия, профессиональная подготовка, чрезвычайные ситуации, экспериментальное обучение, междисциплинарное образование.

Abstract. This article examines the pedagogical conditions necessary for effective professional training in higher educational institutions of the Ministry of Emergency Situations of Russia. Using a mixed methods approach, the study combines qualitative and quantitative research to evaluate educational practices and their impact on emergency response training. Key findings indicate that simulation-based training in real-life emergency scenarios significantly improves students' practical skills and decision-making ability. The

study also highlights the importance of interdisciplinary learning that integrates knowledge from different fields to prepare students to address the multifaceted challenges associated with emergency response. Additionally, the study identified the need to continually update training resources to keep pace with the changing nature of emergency scenarios. These findings not only contribute to the understanding of pedagogical practice in the field of specialized training for emergency response specialists, but also suggest directions for improving curricula and teaching methods in educational institutions of the Ministry of Emergency Situations.

Keywords: Pedagogical conditions, professional training, emergency situations, experimental learning, interdisciplinary education.

Сфера профессионального образования, особенно в специализированных учебных заведениях, подобных тем, что находятся под эгидой МЧС России, находится на переломном этапе, когда традиционные педагогические методы пересекаются с постоянно меняющимися требованиями современного реагирования и управления в чрезвычайных ситуациях. Важность данного исследования обусловлена острой необходимостью оценки и совершенствования педагогических условий, лежащих в основе подготовки специалистов, от которых ожидается эффективная работа в стрессовых и зачастую непредсказуемых чрезвычайных ситуациях.

Быстрая эволюция природных и техногенных угроз в сочетании с возрастающей сложностью общественных структур и технологических систем требует переоценки существующих образовательных методик в высших учебных заведениях МЧС. Целью данной статьи исследования является изучение и понимание многогранных педагогических подходов, которые могут способствовать формированию надежной, адаптируемой и квалифицированной рабочей силы, способной компетентно и спокойно реагировать на чрезвычайные ситуации.

Устраняя этот пробел в педагогическом дискурсе, исследование фокусируется на выявлении, анализе и предложении эффективных образовательных стратегий и условий, которые могут значительно повысить качество подготовки, предоставляемой в этих специализированных учреждениях. Задача состоит не только в том, чтобы повысить уровень теоретических и практических знаний сотрудников экстренных служб, но и вооружить их критическим мышлением, навыками решения проблем и психологической устойчивостью, необходимыми для непредсказуемой сферы реагирования на чрезвычайные ситуации.

Анализ педагогических аспектов профессиональной подготовки в высших учебных заведениях МЧС России необходим для создания основы, которая может быть использована для разработки учебных программ, методик обучения и формулирования образовательной политики, которая призвана внести вклад в более

широкое понимание того, как можно оптимизировать профессиональную подготовку спасателей.

Методология данного исследования направлена на системное изучение педагогических условий, повышающих эффективность профессиональной подготовки в высших учебных заведениях МЧС России. Признавая многогранность педагогических работ, в данной статье используется смешанный подход, объединяющий качественные и количественные методологии исследования для всестороннего понимания предмета.

Изучение педагогических условий эффективной профессиональной подготовки в специализированных учреждениях требует всестороннего понимания существующих научных трудов в этой области. Литература, посвященная высшим образовательным учреждениям МЧС России, дает представление о различных педагогических подходах и их влиянии на развитие профессиональных качеств у курсантов и студентов.

А. С. Андрианов [1, с. 102] дает основополагающий взгляд на развитие личностных и профессиональных качеств в процессе начальной подготовки обучающихся в высших учебных заведениях МЧС России. Акцент на интеграции теоретических знаний с практическими навыками подчеркивает необходимость сбалансированного подхода к обучению. Этот принцип в равной степени применим и к подготовке специалистов экстренного реагирования.

В качестве примера можно привести работы О. Ю. Баранова, А. В. Борисенко, А. Р. Курочкина, А. А. Сушкевича, В. С. Ускова [2, с.5], в которых рассматриваются педагогические условия, необходимые для формирования профессионально важных качеств у обучающихся в вузах МЧС России. Их анализ подчеркивает важность создания образовательной среды, способствующей формированию как интеллектуальных, так и практических компетенций, необходимых для работы в чрезвычайных ситуациях.

Актуальной является работа С. А. Варламова [3, с.10], посвященная организационно-педагогическим условиям формирования профессионально-экологической компетентности. Ученый делает акцент на компетентностном подходе к образованию и подчеркивает необходимость создания учебной программы, тесно связанной с реальными сценариями чрезвычайных ситуаций, что позволит выпускникам быть хорошо подготовленными к решению сложных задач своей профессии.

Исследования В. П. Мельника [4, с.15] и В. Г. Старостина, Ф. Ф. Халилуллина [5, с. 58] вносят дополнительный вклад в этот дискурс. Основополагающие принципы их научных работ направлены на изучение вопросов формирования профессионально важных качеств спасателей, особенно в плане развития у них устойчивости в стрессовых ситуациях, развития навыков принятия решений и адаптивности.

В совокупности это научное обозрение подчеркивает необходимость создания комплексной и динамичной образовательной системы, способной отвечать на меняющиеся вызовы, с которыми сталкиваются профессионалы в области реагирования и управления в чрезвычайных ситуациях. Таким образом, данный обзор литературы закладывает основу для детального изучения конкретных педагогических условий и их применения в контексте высших учебных заведений МЧС.

Анализ профессиональной подготовки в вузах МЧС России позволил получить значимые результаты, которые способствуют пониманию образовательных практик в этой специализированной области. Интеграция качественных и количественных методологий позволила провести всесторонний обзор педагогической среды и ее влияния на подготовку специалистов по реагированию на чрезвычайные ситуации и предложить, на наш взгляд, некоторые наиболее оптимальные пути повышения эффективности профессионального обучения в вузах МЧС России.

В результате качественного изучения данного вопроса выяснилось, что экспериментальное обучение, как одно из педагогических условий эффективного обучения, характеризующееся имитацией реальных сценариев чрезвычайных ситуаций, играет решающую роль в развитии практических навыков и способности обучающихся принимать решения. Такой подход хорошо согласуется с педагогическим принципом обучения на практике.

При данном виде обучения отмечается значительная корреляция между частотой проведения практических занятий и уровнем уверенности курсантов и студентов в своих профессиональных способностях. При этом наблюдается высокий уровень удовлетворенности обучающихся практическими аспектами обучения, что говорит о том, что данный метод обучения является эффективным.

Еще одним важным педагогическим условием эффективного обучения в вузах МЧС России является междисциплинарное обучение. Научные исследования в этой сфере показали, что курсы, объединяющие знания из различных специальных дисциплин и таких как психология, менеджмент и других, были особенно эффективны при подготовке обучающихся к решению многогранных задач,

связанных с реагированием на чрезвычайные ситуации. Такой междисциплинарный подход не только расширяет кругозор у курсантов и студентов, но и вооружает их разнообразными навыками, которые необходимы в динамичной сфере управления чрезвычайными ситуациями.

Еще одним из путей повышения эффективности обучения в вузах МЧС России считаем внедрение в учебный процесс более обновленных и технологически продвинутых учебных ресурсов. Быстрая эволюция сценариев чрезвычайных ситуаций, обусловленная такими факторами, как технологический прогресс и изменение климата, требует постоянного обновления учебных материалов и методов, чтобы они оставались актуальными и эффективными.

В заключение данного исследования следует отметить, что инновационные педагогические парадигмы играют важнейшую роль в повышении качества профессиональной подготовки в высших учебных заведениях, находящихся под эгидой МЧС России. Необходимость педагогической трансформации в этих учебных заведениях трудно переоценить, особенно в эпоху, когда сфера чрезвычайных ситуаций находится в состоянии быстрого изменения под влиянием двух сил - технологического прогресса и эволюционирующих природных и антропогенных угроз.

Основные результаты данного исследования подчеркивают необходимость интеграции практических методов обучения, которые тщательно моделируют реальные сценарии чрезвычайных ситуаций, тем самым значительно повышая практические навыки и умение принимать решения у обучающихся. Этот методологический подход объединяет теоретические знания с практическим опытом, тем самым обеспечивая более целостное понимание и готовность к непредвиденным ситуациям. Применение междисциплинарных педагогических технологий является важнейшим фактором в формировании у слушателей МЧС более прочных и разносторонних навыков. Объединяя различные дисциплины, такие как психология, менеджмент и стратегии реагирования на чрезвычайные ситуации, эти педагогические методы способствуют более широкому и тонкому пониманию многогранной природы чрезвычайных ситуаций. Авторы исследования также выступают за включение в учебную программу новейших технологических ресурсов, чтобы обеспечить соответствие обучения динамичным и постоянно меняющимся сценариям чрезвычайных ситуаций. Это влечет за собой непрерывный процесс омоложения учебной программы, чтобы привести ее содержание в соответствие с последними технологическими и экологическими достижениями. В данном

исследовании речь идет об укреплении педагогических рамок в высших учебных заведениях МЧС и является ключевым шагом на пути к подготовке кадров профессионалов, которые не только теоретически подкованы, но и умеют ориентироваться в сложностях и непредсказуемостях, присущих реагированию и управлению в чрезвычайных ситуациях. Поэтому объединение практических, междисциплинарных и технологически усовершенствованных учебных сред имеет первостепенное значение для достижения этой цели, что в конечном итоге будет способствовать созданию более устойчивой и эффективной инфраструктуры реагирования на чрезвычайные ситуации.

Список литературы

1. Андрианов А.С. Развитие личностно-профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел в процессе первоначальной подготовки в вузах МВД РФ: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08. – Новосибирск, 2020. – 206 с.
2. Баранова О.Ю., Борисенко А.В., Курочкин А. Р., Сушкевич А.А., Усков В.С. Педагогические условия формирования профессионально важных качеств курсантов вузов системы МЧС России : [Электронный вариант] // Современное педагогическое образование. – 2023. – №4. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-professionalno-vazhnyh-kachestv-kursantov-vuzov-sistemy-mchs-rossii>. (дата обращения: 04.12.2023).
3. Варламов С.А. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-средовой компетентности курсантов вузов МВД России : [Электронный вариант] // МНИЖ. – 2021. – №1-4 (103). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-professionalno-sredovoy-kompetentnosti-kursantov-vuzov-mvd-rossii> (дата обращения: 01.12.2023).
4. Мельник В.П. Педагогические условия развития профессионально значимых качеств личности курсантов МВД России : [Электронный вариант] // Современное педагогическое образование. – 2023. – №3. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-professionalno-znachimyh-kachestv-lichnosti-kursantov-mvd-rossii> (дата обращения: 30.11.2023).
5. Старостин В.Г., Халилуллин Ф.Ф. Особенности формирования профессионально важных качеств курсантов образовательных организаций системы МВД России : [Электронный вариант] // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. – 2021. – №2 (12). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-professionalno-vazhnyh-kachestv-kursantov-obrazovatelnyh-organizatsiy-sistemy-mvd-rossii>. (дата обращения: 29.11.2023).

УДК 372.881.1

Струкова А.А., Фролкин Т.М. Применение таблиц в обучении лексике студентов-переводчиков (итальянский язык)

Струкова Анастасия Андреевна

канд. пед. наук, доцент кафедры итальянского языка переводческого факультета
ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»
РФ, г. Москва
anastrand14@yandex.ru

Фролкин Тимофей Михайлович

студент переводческого факультета ФГБОУ ВО «Московский государственный
лингвистический университет», РФ, г. Москва
tfrolkin02@gmail.com

**The use of tables in teaching vocabulary to future translators and interpreters
(the Italian language)**

Strukova Anastasia Andreevna

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of
the Italian Language, Faculty of Translation and Interpreting
Moscow State Linguistic University, Russia, Moscow

Frolkin Timofey Mikhailovich

student of the Faculty of Translation and Interpreting, Moscow State Linguistic University
Russia, Moscow

Аннотация. Данная статья посвящена применению таблиц в процессе формирования лексической компетенции студентов-переводчиков на младших курсах бакалавриата и специалитета как в рамках аудиторных занятий, так и в процессе самостоятельной работы. В основу статьи лег личный опыт применения специально разработанных таблиц в процессе обучения лексике итальянского языка. В статье рассматриваются как принципы разработки таблиц преподавателем для учебных занятий, так и способы модификации таблицы студентом в рамках самостоятельной работы с лексикой. Анализ обоих видов таблиц позволил выявить основные преимущества данного инструмента работы с лексикой при подготовке будущих переводчиков.

Ключевые слова: итальянский язык, лексическая компетенция, обучение лексике, приемы обучения, преподавание иностранных языков

Abstract. The present article is concerned with the use of tables in teaching and learning Italian in class and within the framework of students' independent work in order to develop lexical competence of undergraduate students who study translation and interpreting. The article is based on the analysis of personal experience of teaching and learning the Italian language. The article contains a detailed description of the principles of compiling a table to teach vocabulary which might be useful for teachers and a description of the way of modifying a teacher's table so that it could meet students' needs. The analysis of both types of tables made it possible to reveal the main advantages of the use of tables in teaching vocabulary to future translators and interpreters.

Key words: the Italian language, lexical competence, teaching vocabulary, teaching and learning techniques, foreign language teaching

«Лексическая компетенция переводчика – это владение лексическими средствами подъязыка специальности в устной, письменной и опосредованной формах в целях профессионального общения» [1, с. 551]. Одной из задач исследования, направленного на выявление и анализ особенностей и приемов формирования лексической компетенции на 1–3 курсах при обучении студентов-переводчиков, изучающих итальянский язык, стал анализ потенциала применения таблиц для работы с лексикой в аудитории и в рамках самостоятельной работы студентов. Основными методами исследования на данном этапе являлись анализ личного опыта преподавания и изучения итальянского языка, а также наблюдение за процессом подготовки студентов-переводчиков.

На 1–2 курсах речь идет о таблицах, специально разработанных преподавателем с учетом содержания обучения итальянскому языку. Рассмотрим структуру и методику составления и применения таких таблиц.

Структура таблицы предусматривает наличие трех колонок: лексическая единица, ее эквивалент в родном языке и примечания (табл. 1).

Таблица 1. Пример таблицы, составленной преподавателем

Лексическая единица	Перевод на русский	Примечания
<i>Testo</i> condurre	1. отводить, провожать, вести 2. вести, управлять, руководить 3. проводить (воду, газ; тепло, электричество) 4. доводить до 5. вести, проводить (время, жизнь)	1. <i>condurre i bambini a scuola</i> – отвести детей в школу sinonimo – <i>accompagnare</i> 2. <i>condurre affari/trattative</i> – вести дела (бизнес)/переговоры; <i>condurre un'azienda</i> – управлять фирмой 3. <i>condurre calore</i> – проводить тепло 4. <i>condurre alla disperazione</i> – довести до отчаяния 5. <i>condurre una vita felice</i> – жить счастливо <i>condurre a termine=portare a termine</i> – довести до конца la condotta – поведение il voto in condotta – оценка за поведение

Сначала преподаватель отбирает необходимые для усвоения лексические единицы на основе изучаемого материала (урок в учебнике, текст, статья и др.), то есть составляет лексический минимум, и заполняет колонку с лексическими единицами.

Затем, используя несколько итальянских толковых словарей и энциклопедий, таких как, например, *Treccani, Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana (Tullio De Mauro), Dizionari Garzanti Linguistica, Dizionario italiano Sabatini Coletti*, выделяет базовые, основные и самые часто встречающиеся значения отобранных лексических единиц.

Использование нескольких источников неслучайно. Как указывал В.Д. Уваров, исследуя итальянскую лексикографию в диахроническом аспекте, ко второй половине XX века «стремление авторских коллективов к объективности в словаре на самом деле приводит не столько к стиранию субъективного отпечатка на словарных толкованиях и на словаре в целом, сколько к тому, что последний не всегда выполняет свою основную задачу – давать достаточный для потребителя материал, объясняющий слово» [2, с. 52]. Действительно, процесс работы с лексикой показал, что для достаточно достоверного представления о вариантах значения искомой лексической единицы требуется провести сравнительный анализ словарных статей из нескольких словарей.

Далее преподаватель ищет соответствия отобранных лексических единиц в русском языке и, сравнив значения, найденные в итальянских и русских источниках, заполняет вторую колонку таблицы.

Следует отметить, что отбор лексических единиц и вносимых в таблицу значений подчинен определенным принципам:

- 1) учет уровня владения итальянским языком;
- 2) учет содержания обучения, то есть изучаемого на данном этапе обучения материала и требований рабочей программы по дисциплине.

Иными словами, отбор единиц для лексического минимум и значений, предложенных студентам в качестве базовых и обязательных для освоения, строго ограничен учебными и методическими целями и подчинен принципу минимизации, так как на 1–2 курсах вся деятельность преподавателя направлена на формирование у студентов базы по итальянскому языку в условиях ограниченного времени для изучения той или иной темы.

В третью колонку преподаватель выписывает самые яркие примеры лексической сочетаемости отобранных единиц. Туда же вносятся необходимые для изучения на данном этапе обучения или уже изученные ранее однокоренные слова, синонимы, также сопровождаемые краткими примерами.

Подобная таблица чаще всего используется в аудитории, в рамках учебных занятий, при объяснении нового материала и в работе с текстовыми материалами. Она также может применяться в процессе повторения и закрепления материала.

Описанная выше методика составления таблицы позволяет обучать лексике, соблюдая также принципы системности и концентризма, так как именно формат таблицы позволяет систематизировать и наглядно представить необходимый для усвоения лексический материал, включая примеры лексической сочетаемости, а также объединить пройденный ранее и новый материал, в том числе с целью расширения и углубления знаний о лексических единицах и способах их применения в процессе коммуникации.

На 3 курсе таблица может быть доработана и модифицирована самими студентами и применяться в рамках самостоятельной работы, когда они «должны самостоятельно находить, анализировать, структурировать, обрабатывать и изучать необходимый материал» [3, с. 88]. В данном случае речь идет о различиях в методике составления и отбора содержания таблицы при сохранении общей структуры (см. табл. 2).

Таблица 2. Пример таблицы, составленной студентом

Лексическая единица	Перевод на русский	Примечания
CAPITOLO III		
<i>L'esame</i>		
<i>Il testo</i>		
Abolire qlco.	<ol style="list-style-type: none"> 1. отменять, упразднять (часто в пассиве) ≈abrogare 2. исключать, удалять из использования или употребления/ отказываться от ч-л ≈rinunciare a qlco. 	<p>отменять, упразднять (часто в пассиве):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. abolire la schiavitù - отменить рабство 2. abolire la pena di morte - упразднить смертную казнь 3. la legge/tassa è stata abolita - закон/налог был отменен <p>уничтожать, исключать, удалять/ отказываться от ч-л:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. abolire gli zuccheri dalla propria dieta - исключить сахар из собственного рациона 2. in quel bar è stato abolito l'uso delle mance - в том баре отказались от чаевых

3. a casa nostra, abbiamo abolito il vino a tavola - в нашем доме мы отказались от вина за едой (за столом)

4. per star bene, dovrei a. il fumo - чтобы быть в здравии, мне бы стоило отказаться от курения

L'abolizione - отмена, упразднение:

1. propugnare l'abolizione della pena di morte - отстаивать отмену смертной казни

2. battersi per l'abolizione di una legge - сражаться за отмену закона

L'abolizionismo - аболиционизм
L'abolizionista - аболиционист

Студент выписывает в первую колонку лексические единицы, данные в учебнике после текста урока, а также дополняет их другими, ранее неизвестными ему лексическими единицами, встретившимися в тексте, но не вынесенными автором учебника в лексический минимум.

Далее, используя итальяно-русские словари, в том числе представленные на онлайн-ресурсах, студент выделяет значения лексической единицы и выписывает их во вторую колонку таблицы.

Затем, обратившись к итальянским толковым словарям и энциклопедиям (в первую очередь, к *Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*, словарям, представленным на сайте газеты *Corriere della sera*, и *Treccani*), студент соотносит значения, найденные ранее в итальяно-русском словаре, с тем, что представлено в итальянских источниках, поскольку из-за несовпадения семантических полей количество представленных значений в итальяно-русском и итальянском толковом словарях может различаться. На основании полученных выводов студент вносит определенные коррективы в уже выписанные значения, расширив, сузив или несколько уточнив их, используя пояснения из итальянских толковых словарей.

На следующем этапе работы студент заполняет третью колонку и осуществляет поиск примеров использования рассматриваемой лексической единицы во всех выписанных значениях. Принцип отбора примеров из словаря может не иметь четкой

системы, тем не менее, как правило, из словаря выписываются примеры, соответствующие как минимум следующим критериям:

1) четко иллюстрируется значение лексической единицы: выписываются базовые примеры, в большинстве случаев словосочетания, которые иллюстрируют самый простой вариант использования лексической единицы, что формирует общее представление о возможных контекстах и речевых ситуациях;

2) дан пример целого предложения из итальянской литературы или публицистики: выписывается полное предложение, так как при дальнейшем изучении лексики примеры, иллюстрирующие сочетание грамматических конструкций и новой для студента лексики, могут помочь обогатить речь уже готовыми, длинными фразами и клише;

3) дословный перевод единицы или сочетания единиц не является очевидным или культурно окрашен: выписываются идиоматические выражения, фразеологизмы и прочие словосочетания и конструкции (наиболее удобный ресурс для поиска таких примеров – *Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana (Tullio De Mauro)*).

В третью колонку также выписываются однокоренные слова, разбор которых проходит так же, как и разбор основной единицы, но менее подробно, то есть с меньшим количеством примеров. Туда же студент выписывает синонимы, которые знал до этого или которые встретились ему в процессе работы с итальянскими толковыми словарями, что позволяет параллельно с изучением новой лексики повторять уже известные лексические единицы.

Таблица 3. Сравнение таблицы преподавателя и студента

	Таблица преподавателя	Таблица студента
Когда применяется	1-2 курсы аудиторная работа	3 курс и старше самостоятельная работа
Направление исследования единицы	от итальянского к русскому	от русского к итальянскому
Ограничения	отбор единиц и примеров ограничен учебным планом, содержанием обучения и временем	отбор единиц не ограничен внешними факторами

Таким образом, работать с таблицами возможно и в аудитории на 1–2 курсах, когда таблица составлена преподавателем, и самостоятельно на 3 курсе и старше. Ключевая разница при составлении таблицы преподавателем и студентом (табл. 3) будет заключаться в том, в каком направлении идет изучение той или иной лексической единицы (от итальянского языка к русскому, как у преподавателя, или от

русского языка к итальянскому, как у студента), и в том, что преподаватель, в силу учебных целей и аудиторного времени, ограничен в объеме отбираемой и представляемой информации, в то время как студент не ограничен никакими рамками в процессе работы с лексикой.

Проведенный анализ и наблюдение за образовательным процессом позволили выявить преимущества применения таблиц при обучении лексике:

- формат таблицы позволяет грамотнее и эффективнее организовать сам процесс работы с лексикой за счет реализации принципа системности;

- соблюдение принципа минимизации в процессе составления таблицы для аудиторной работы преподавателем позволяет студентам «усвоить (запомнить) некоторое количество лексических единиц, зафиксированное в госстандартах и программах по иностранным языкам применительно к разным образовательным условиям, а также приобрести лексические знания, обеспечивающие эффективность формирования навыков и умений и их применения в различных видах речевой деятельности» [4, с. 125];

- формат таблицы способствует реализации принципа концентризма в обучении лексике, так как позволяет объединять уже пройденный и новый лексический материал, что делает таблицы эффективным инструментом в процессе объяснения, повторения и закрепления материала;

- самостоятельная работа студентов со словарями и систематизация информации в формате таблицы способствуют углублению и расширению знаний о словарном составе языка, а также лучшему усвоению лексического материала.

Выявленные преимущества свидетельствуют о том, что таблицы являются эффективным дополнительным инструментом в процессе формирования лексической компетенции у студентов-переводчиков на младших курсах.

Список литературы

1. Калашникова О. А. Формирование лексической компетенции переводчика при обучении военному переводу // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5, № 4. С. 550-557.
2. Переводная и учебная лексикография [сборник статей] / сост. и авт. предисл. В. Д. Уваров. Москва: «Русский язык», 1979. 392 с.
3. Дышекова О. В. Самостоятельная работа студентов как фактор формирования лексических навыков при обучении иностранному языку // Академический вестник Ростовского филиала Российской таможенной академии, 2022. № 4(49). С. 88-93.
4. Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: Учебник. М.: Изд. центр «Академия», 2015. 288 с.

UDC 372.881.161.

Умбетбекова К.М. Methods and techniques of teaching the Russian language

Umbetbekova Kulyash Mukaramovna

Lecturer at the department of State and Foreign languages
Almaty technological University, Kazakhstan, Almaty
umbetbekova57@mail.ru

Основные методы и приёмы обучения на уроках русского языка

Умбетбекова Куляш Мукарамовна

Лектор кафедры государственного и иностранных языков
Алматинский технологический университет, Казахстан, Алматы

Abstract. The article highlights topical issues of Russian language teaching. The systems of Russian language teaching in universities are described. The article also considers the trends of education development in the process of integration of world and domestic education systems, the formation of general educational competencies in the training of undergraduate students, the formation of students' culture of thinking, the rules of free speech and the key role in solving this problem, its essence is analyzed in detail.

Key words: teaching methods, reading, methods and techniques, innovation, system.

Аннотация. В статье освещены актуальные вопросы обучения русскому языку. Описаны системы обучения русскому языку в университетах. В статье также рассмотрены тенденции развития образования в процессе интеграции мировой и отечественной систем образования, формирование общеобразовательных компетенций при подготовке студентов бакалавриата, формирование у студентов культуры мышления, правила свободной речи и ключевую роль в решении этой проблема, подробно анализируется ее сущность.

Ключевые слова: методы обучение, чтение, методы и приемы, инновации, система.

The topic of teaching methods has been a subject of controversy in the fields of didactics, philosophy, and linguistic methodology. There are varying perspectives on the justification and classification of teaching methods. Methodologists typically define a method based on the cognitive activity of students, which is organized by the teacher.

Teaching methods are the ways in which teachers and students work together to solve learning tasks, also known as didactic tasks. This definition is taken from the textbook 'Pedagogy' (2006) [1, с.157;]. In philosophy, a method is defined as a way of achieving certain results in cognition and practice. In the methodology of teaching Russian as a non-native language, there is no single definition of a method. Here are two definitions: Teaching methods are a set of techniques used by teachers to help students learn the fundamental concepts outlined in the curriculum. Methods refer to the ways in which teachers teach and

students learn, which enable the acquisition of knowledge of the Russian language and the necessary skills for speech practice.

The text describes various teaching methods, including natural (direct), comparative (translation-grammatical), and combined (mixed) methods. It also mentions the conscious-practical method established in the 60s and the emergence of audiovisual and programmed methods in the 80s. The natural (direct) method is also discussed. According to the natural method, students learn a second language without taking into account the peculiarities of their native language. This means that direct associations are created between the subject and the word, as well as the meaning of grammatical categories and their forms, bypassing the lexical and grammatical structure of the students' native language. However, learners still use their native linguistic consciousness to learn the new language. When teaching Russian to non-native speakers, it is important to consider their native language. While it is not possible to completely eliminate the influence of the learner's native language, it should be taken into account when developing a teaching methodology. While it is not possible to completely eliminate the influence of the learner's native language, it should be taken into account when developing a teaching methodology [2, с.193;]. While it is not possible to completely eliminate the influence of the learner's native language, it should be taken into account when developing a teaching methodology.

The Comparative (translation-grammatical) method involves comparing the Russian language with the learner's native language. While the translation method requires constant reference to the native language, it is not always appropriate. One disadvantage of this method is that students are constantly exposed to their native language instead of the language they are learning. A combined method may be more effective. The effectiveness of the combined (mixed) method as a teaching method has been recognised by several authors, including N.A. Bobrovnikov, V.A. Bogoroditsky, V.M. Chistyakov, and F.F. Sovetkin. This method combines natural and comparative methods to a certain extent. To implement the combined method, the teacher must be proficient in Russian and familiar with the peculiarities of the pupils' native language. In the 1960s, a practical method of teaching was established in methodology, as substantiated in the works of B.V. Belyaev. According to this method, language is taught practically through the students' awareness of the language's lexico-grammatical units, which are learned through speech practice. This method forms the basis of modern Russian language teaching in schools. In the 1980s, the audiovisual method emerged as a language teaching approach that aimed to teach a limited amount of lexico-grammatical material in a short period of time. This method involved the intensive use of visual and auditory aids. Another method that emerged during this time was the

programmed method, which involved dividing the material into portions and gradually developing skills through the appropriate distribution of logical operations [3, с.136;].

In recent decades, the communicative method of teaching has been widely adopted as a fundamental methodological category. Modern didactics and methodology classify teaching methods in various ways, including the comparative (translation-grammatical) method. This method involves comparing the Russian language with the learner's native language. The translation method, developed by V.V. Radlov and K. Nasyri, requires constant reference to the native language. However, it may not be appropriate in all cases as it keeps students in the atmosphere of their native language rather than the language being learnt. A combined method may be more effective. The effectiveness of the combined (mixed) method as a teaching method has been recognised by several authors, including N.A. Bobrovnikov, V.A. Bogoroditsky, V.M. Chistyakov, and F.F. Sovetkin. The combined method utilises both natural and comparative approaches. To implement this method effectively, the teacher must possess a comprehensive understanding of the Russian language and be familiar with the nuances of their students' native language. In the 60s, the conscious-practical method of teaching, substantiated in the works of B.V. Belyaev, became established in methodology. According to this method, practical language teaching takes place through the students' awareness of lexico-grammatical units of the language, which are learnt in speech practice. This method is the basis of Russian language teaching in a modern school.

In the 80s, the audiovisual method (language teaching in a short period of time on limited lexico-grammatical material) emerged. With intensive use of visual and auditory visual aids), programmed method (optimal division of the material into portions and gradual inculcation of skills through the appropriate distribution of logical operations).

In recent decades, the communicative method of teaching, which is consistent with existing methods or their synthesis, has been proclaimed as a fundamental methodological category. In modern didactics and methodology there are also different classifications of teaching methods in a narrow sense [4, с.131;].

The method chosen depends on the lesson's goals and objectives, the students' level of knowledge, skills and abilities in Russian language, and the teacher's preparation. There is no universal method of teaching Russian language; only a combination of methods can ensure that students master the program material. Currently, active and interactive teaching methods are preferred for teaching Russian language. Active methods involve interaction between students and the teacher, where both parties participate in the lesson. This approach differs from passive methods, where the teacher is the main actor and manager of

the lesson, and students are passive listeners. The use of active methods promotes a democratic style of interaction, in contrast to the authoritarian style associated with passive methods. Many people often confuse active and interactive teaching methods, but despite their similarities, they have distinct differences.

Active teaching methods involve productive, creative, and exploratory learning activities for the learner. Examples of active teaching methods include didactic games, analysis of concrete situations, problem-solving, learning by algorithm, brainstorming, and out-of-context operations with concepts. Interactive means to interact, often in a conversational or dialogic mode. Interactive and active methods share many similarities. However, unlike active methods, interactive methods focus on promoting wider interaction among students, not only with the teacher but also with each other, and prioritize student activity in the learning process. The interactive method is considered the most modern form of active methods. Interactive methods that can be used include: discussion, heuristic conversation, brainstorming, role-playing, 'business' games, training, case method, project method, group work with illustrative material, and discussion of videos [5, с.13-17;].

The modernization of Russian education focuses on the organic unity of new educational content, forms of organization of the educational process, educational technologies, and forms of education quality assessment.

The introduction of the new standard in Russian language teaching has resulted in several changes, including: 1) clarification and improvement of language education content; 2) teaching that considers the conditions of a multicultural language space; and 3) the implementation of personality-oriented and system-activity approaches in school linguistic education. 4) Strengthening the educational function of the Russian language as a meta-subject; 5) Implementing a competence-based approach to teaching, which includes the formation of communicative, linguistic, cultural competences; 6) Strengthening the practice-oriented nature of the study of linguistic phenomena, including their use in speech traditions and situations; 7) Strengthening the inter systemic links between language phenomena, such as those between lexicology and morphology, morphemic and orthography, and syntax and morphology. Special attention should be given to the development of the Russian language within its context. Special attention should be given to developing pupils' creative abilities and aesthetic taste through language in conjunction with other art forms such as painting, graphics, music, and architecture. Additionally, pupils should be taught skills for independent academic and extracurricular activities, including self-development, self-education, self-control, and self-actualisation.10) The implementation of a text-centered approach in teaching Russian language, which allows the

use of text as a didactic material at all stages of learning; 11) The effective use of ICT in the learning process; 12) New approaches to assessing the quality of education. Various innovative technologies are actively used in the practice of teaching Russian language today. This text discusses the technology of problem-based learning and the organization of project and research activities. The project method involves a set of educational and cognitive techniques that enable students to solve a particular problem through independent actions, with mandatory presentation of the results [6].

The project method develops students' communicative skills, communication culture, ability to formulate thoughts in a concise and accessible manner, tolerate the opinion of communication partners, develop the ability to obtain information from different sources and process it with the help of modern computer technologies;

Introduction of the basics of co-operative learning, forming teamwork skills;

-distance learning technologies;

-information and communication technologies;

-technology of developmental learning;

- technology of activity-based learning;

-technology of interconnected teaching of native, Russian and foreign languages (within the framework of teaching Russian as a non-native language) in order to form a tolerant linguistic personality who speaks several languages and is included in the space of different cultures; interdisciplinary integration;

-modular learning technology;

-game technologies;

-different levels of learning; [7]

Modern technologies include the technology of co-operation, the main idea of which is to create conditions for active joint activity of pupils in different learning situations. Pupils are united in groups of 3-4 people, they are given one task, and the role of each person is stipulated. Each pupil is responsible not only for the result of his/her work, but also for the result of the whole group.

List of literature

1. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного/ Щукин А.Н.// – М.: Высшая школа, 2003.-с 293.
2. Дьяконова О. О. Понятие «эдьютейнмент» в зарубежной и отечественной педагогике // Дьяконова О. О. // Сибирский педагогический журнал. -2019. № 6. с. 193.
3. С.С.Магдиева. Современные технологии преподавания русского языка и литературы (Литература) / С.С.Магдиева. // –Т.: «Fan va texnologiya».- 2012. С 136.
4. Рублёва Е. В. «Обучение через развлечение» (edutainment) – сферы применения и перспективы развития / Рублёва Е. В // Современное общество, образование и наука: сб. науч. тр. по материалам Междунар. заоч. науч.-практ. конф.: в 3-х ч. Тамбов: Юком. - 2012. Ч. 2. с 131.
5. Хангельдиева И. Г. Эдьютейнмент как философия и интегрированно-креативная технология современного образования / Кочетуров Н.А. // Aktuální Pedagogika. - 2016. № 1. с. 13-17.
6. Захаров В. Н. Филология в информационных проектах РГНФ [Электронный ресурс] // Тезисы докладов, представленных на научной конференции «Современные информационные технологии филология». URL: http://www.imli.ru/nauka/conference/2005/inf_fil/zaharov.php (дата обращения: 07.01.2024).
7. Пахомова Н.Ю. Компьютер в работе учителя <http://veranikolaeva.ru/metod/posobie1.htm> (дата обращения: 07.01.2024).

УДК 81

**Ягнич А.Я. Метод проблемного обучения иностранному языку студентов
неязыковых вузов**

Ягнич Анжела Ярославовна

старший преподаватель Севастопольского Государственного Университета,
кафедра «Иностранные языки», РФ, г. Севастополь
angela31@rambler.ru

**The method of problem-based teaching students of non-linguistic universities a
foreign language**

Yagnich Angela Yaroslavovna

Senior Lecturer at Sevastopol State University, Department of "Foreign Languages"
Russia, Sevastopol

Аннотация. В данной статье рассматривается применение метода проблемного обучения иностранным языкам в неязыковых вузах, способствующего интенсификации профессионально ориентированного обучения, что позволяет не только улучшить иноязычную подготовку, но и сформировать алгоритм решения подобных ситуаций в будущей профессиональной деятельности. Статья может быть полезна преподавателям вузов.

Ключевые слова: Метод проблемного обучения, проблемная ситуация, метод проектов, метод кейсов, профессиональные навыки.

Abstract. This article examines the application of the method of problem-based foreign language teaching in non-linguistic universities, which contributes to the intensification of professionally oriented learning, which allows not only to improve foreign language training, but also to form an algorithm for solving such situations in future professional activities. The article may be useful for university teachers.

Keywords: Problem-based learning method, problem situation, project method, case method, professional skills.

Обучение иностранному языку в неязыковых вузах является важной составляющей современной языковой подготовки в высшей школе. Однако на пути к полноценному овладению иностранным языком студенты и преподаватели сталкиваются с рядом проблем, которые могут затруднить процесс обучения и достижения хороших результатов.

Как известно, в концепции учебного предмета «Иностранный язык» в качестве главной цели выделена коммуникативная цель, которая по мнению И.Л. Бим выступает как интегративная и ориентированная на достижение практического результата в овладении иностранным языком, а также на воспитание, образование и развитие обучающихся [1].

Следовательно, языковая подготовка должна предусматривать овладение иностранным языком на качественно новом уровне, что, в свою очередь, требует использования новых методов и средств обучения. В неязыковом вузе овладение иностранным языком должно базироваться на принципе социально- и профессионально-ориентированного обучения. Это значит, что данный процесс должен быть, во-первых, максимально приближен к реальным ситуациям, в том числе в сфере будущей профессиональной деятельности обучаемых, во-вторых, предоставлять объективную возможность коммуникации на иностранном языке. Плюс ко всему по мере достижения коммуникативной цели обучения, должно осуществляться еще психическое и личностное развитие учащихся.

В связи с этим резонно возникает вопрос: как такое может быть осуществлено вне профессиональной среды и языкового окружения? Как следствие, популярность приобретают те учебные методики, которые активизируют потенциальные возможности, стимулируют интеллектуальное развитие, а также предлагают ситуации, порождающие коммуникацию на иностранном языке.

Одной из таких методик, способных значительно повысить эффективность процесса обучения иностранным языкам в неязыковых вузах, является метод проблемного обучения.

Возникновение данного метода связывают с появлением в 1894 году опытной школы, которая была основана на теоретических положениях Дж. Дьюи, при которых учебный процесс был заменен игровой деятельностью. Пик интереса к проблемному обучению в нашей стране пришелся на 70-е – 80-е годы двадцатого века, где исследованиями в данной области занимались В.Т. Кудрявцев, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Т.И. Шамова, А.В. Брушлинский и другие. Именно в это время появились основные теоретические работы общего характера, в которых были разработаны психолого-педагогические аспекты данного вида обучения [2].

Согласно определению, «проблемное обучение» – это совокупность всех тех методов обучения, чья цель сводится к активизации познавательного интереса обучаемых и, как следствие, к стимуляции познавательной деятельности.

В качестве основы методов проблемного обучения заложена имитация «проблемной ситуации» для запуска активной самостоятельной деятельности обучающихся с целью ее разрешения под руководством преподавателя. «Проблемная ситуация» – это осознание того, что ранее полученных знаний оказывается недостаточно для выполнения теоретического или практического задания и, как

следствие, возникает потребность в новых знаниях, которая реализуется в целенаправленной познавательной активности.

В основе проблемных ситуаций на уроках иностранного языка лежат, как правило, противоречия между известным и неизвестным, между фантазией и действительностью, между привычным и непривычным рассмотрением какого-либо предмета, а также между усвоенными знаниями и их применением на практике в новых условиях.

Главная задача педагога сводится к тому, чтобы дать возможность студентам до такой степени «обнажить» противоречия, чтобы у них с большой долей вероятности возникла проблемная ситуация [3].

Сущность проблемных методов при обучении иностранному языку в неязыковых вузах заключается в следующем. Поскольку в основу проблемной ситуации помещается значимая для обучаемых проблема в сфере их будущей профессиональной деятельности, то такая ситуация способна вызвать интерес. Она заставляет анализировать проблему, выделяя в ней известные и неизвестные аспекты, выдвигать предположения по решению данной проблемы, а также проверять правильность своих предположений.

Можно выделить пять этапов проблемного обучения.

Первый этап – это этап создания проблемной ситуации, содержащей ряд затруднительных моментов, которые препятствуют ее быстрому разрешению. Данная ситуация должна быть достаточно сложной, но выполнимой.

Второй этап – это непосредственная работа самого студента. Он анализирует имеющиеся у него знания по данной теме, попутно выясняя, что их явно недостаточно для решения проблемы и активно включается в поиск недостающей информации.

Третий этап нацелен на приобретение знаний, необходимых для решения поставленной задачи. Этот этап должен завершиться пониманием того, как можно справиться с проблемой.

Четвертый этап – это этап решения проблемы. И заключительный, пятый этап – это проверка полученных результатов, систематизация и обобщение новых знаний и умений, а также их сопоставление с изначальными гипотезами.

В рамках дисциплины «Иностранный язык» наиболее популярными методами проблемного обучения являются «метод проектов» и «метод кейсов». Основная идея «метода проектов» – это получение дополнительной информации при помощи решения проблемных ситуаций и привлечение знаний из смежных областей науки. Учебный процесс как таковой можно позиционировать, по мнению А.С. Сергеева, как

совокупность пяти «П»: «Проблема», «Планирование», «Поиск информации», «Продукт», «Презентация» [4]. Это и есть этапы работы над проектом, которые соответствуют этапам проблемного обучения.

«Метод кейсов» – это метод активного обучения, основывающийся на применении конкретных ситуаций (от англ. «case» – случай, ситуация). Данная техника использует описание реальных социальных, экономических или бизнес-ситуаций (т.н. кейсов).

Студентам предоставляется возможность изучить проблемную ситуацию, разобраться в ней, предложить различные варианты решения и выбрать лучший из них. Результат такой работы – это презентация своих исследований на занятии.

По мнению Т.Н. Горбатовой и С.В. Рыбушкиной, «метод кейсов» заключается в деятельности студентов на уроках иностранного языка в рамках искусственно созданных профессиональных, социальных, либо бизнес-ситуаций и имеет своей целью слаженную групповую работу на иностранном языке для решения поставленных задач [5].

Проблемное обучение делает учебный материал более доказательным, превращает знания в убеждения, учит внимательно слушать и критически оценивать информацию, обеспечивает у будущего специалиста формирование познавательной активности и интереса к будущей профессии [6].

Таким образом, использование методов проблемного обучения при обучении иностранному языку в неязыковых вузах содействует повышению эффективности иноязычной подготовки, обеспечивает предпосылки для внутренней мотивации, дает возможность усовершенствовать профессиональные навыки, позволяет овладевать различными путями познания, способствует развитию творческого потенциала и наделяет способностью самообучения и саморазвития.

Список литературы

1. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиски новых путей // Иностр.языки в школе. – 1989. - № 1. – С. 20.
2. Кудрявцев В.Т. Психология технического мышления. – М., 1975; Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении обучения. – М., 1972; Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М., 1975.
3. Рындина Ю.В. Из опыта обучения студентов иностранному языку (на примере моделирования проблемных ситуаций) / Ю.В. Рындина // Молодой ученый. – 2013. - № 9. – С. 467-469.
4. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 80 с.
5. Горбатова Т.Н., Рыбушкина С.В. Использование метода кейсов при обучении иностранному языку в рамках профессиональной языковой подготовки в неязыковом вузе // Молодой ученый. – 2015. - № 7. – С. 741-743.
6. Алексеева Л.Е. Методика обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. – СПб.: СПбГУ, 2007. – С. 54.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

УДК 376.37

Карп С.А., Ткаченко Е.С. Проблема нарушений письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи в процессе развития зрительного анализа и синтеза на логопедических занятиях

Карп Светлана Александровна

магистрант «Специальное (дефектологическое) образование», магистерская программа «Логопедические технологии преодоления расстройств речевой деятельности», Институт детства, ФГБОУ ВО «НГПУ», РФ, Новосибирск
ansvetkarp@mail.ru

Ткаченко Елена Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Институт детства, ФГБОУ ВО «НГПУ», Россия, Новосибирск
t42e@yandex.ru

The problem of violations of written speech in younger schoolchildren with general speech underdevelopment in the process of developing visual analysis and synthesis in speech therapy classes

Karp S. A.

undergraduate «Special (defectological) Education», Master's program «Speech therapy technologies for overcoming speech disorders», Institute of Childhood NSPU, Russian Federation, Novosibirsk

Tkachenko E. S.

PhD in Pedagogy, Associate professor at the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Institute of Childhood, NSPU, Russian Federation, Novosibirsk

Аннотация. Данная статья исследует проблему нарушений письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи и фокусируется на влиянии зрительного анализа и синтеза в контексте логопедических занятий. Работа выявляет важность этих навыков для успешного развития письменной коммуникации у детей с особыми трудностями. Представлены результаты лонгитюдного исследования, а также практические рекомендации для логопедов, учителей и родителей для эффективного внедрения методик в образовательный процесс.

Ключевые слова: зрительный синтез, зрительный анализ и синтез, общее недоразвитие речи, письменная речь, нарушения письменной речи, младшие школьники, речевые нарушения

Abstract. This article examines the problem of written speech disorders in primary schoolchildren with general speech underdevelopment and focuses on the influence of visual analysis and synthesis in the context of speech therapy classes. The work highlights the importance of these skills for the successful development of written communication in

children with special difficulties. The results of a longitudinal study are presented, as well as practical recommendations for speech therapists, teachers and parents for the effective implementation of methods in the educational process.

Keywords: visual analysis, visual synthesis, general speech underdevelopment, written language disorders, speech disorders, primary schoolchildren

Современная образовательная среда сталкивается с вызовами, связанными с нарушениями письменной речи у младших школьников, особенно у тех, кто имеет общее недоразвитие речи [1].

Настоящее исследование направлено на выявление теоретических основ и разработку практических методов предупреждения этих нарушений, с фокусом на развитии зрительного анализа и синтеза на логопедических занятиях. Анализ литературных источников позволяет выделить ключевые компоненты теоретического фундамента исследования. Развитие зрительного анализа и синтеза представляет собой критически важные этапы в формировании навыков чтения и письма у детей. Обобщение теоретических концепций логопедии, психологии и образования дает базу для дальнейшего исследования.

По мнению Т.В. Ахутиной: «письменная речь является сложным когнитивным процессом, который играет ключевую роль в развитии языковых и коммуникативных навыков у человека. Этот процесс становится объектом внимания в психолого-педагогических исследованиях, где изучаются предпосылки и особенности его формирования у детей» [2].

Тема нарушений письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи в контексте развития зрительного анализа и синтеза на логопедических занятиях крайне актуальна в современном образовательном контексте. Так Т.А. Билетина убеждена, что «дети с общим недоразвитием речи часто сталкиваются с трудностями в усвоении навыков письма, что влияет на их академическую успешность» [3]. Исследование этой проблемы позволяет разработать эффективные методики и стратегии поддержки, способствуя улучшению обучения и интеграции детей в учебный процесс.

Проблема нарушений письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи представляет серьезное образовательное и психологическое препятствие. Эти дети сталкиваются с трудностями в овладении навыками письма из-за ограниченных возможностей зрительного анализа и синтеза. Недостаточное внимание к этим аспектам развития на логопедических занятиях может углубить их трудности, затрудняя успешное вхождение в образовательную среду и формирование ключевых навыков общения. Разрешение этой проблемы требует

специализированных методик и индивидуального подхода, направленного на улучшение визуального восприятия и обработки информации в рамках логопедической практики.

Научная новизна данной проблемы заключается в выделении важности зрительного анализа и синтеза в контексте нарушений письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи. Подчеркивается, что ограниченные возможности в данных областях могут стать ключевым фактором, обуславливающим трудности в овладении навыками письма. Уникальный взгляд на проблему подчеркивает необходимость специализированных методик и индивидуального подхода на логопедических занятиях для успешного преодоления трудностей и формирования необходимых навыков общения и образования.

Теоретическая значимость данной проблемы состоит в расширении понимания взаимосвязи между общим недоразвитием речи и процессами зрительного анализа и синтеза у младших школьников. Исследование выявляет важные теоретические аспекты, связанные с формированием навыков письма у детей с особыми трудностями. Результаты могут обогатить научное понимание влияния зрительных процессов на развитие навыков письменной речи и обеспечить теоретическую основу для создания эффективных логопедических методик.

Роль зрительного анализа и синтеза в контексте проблемы нарушений письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях является ключевой. Ю.В. Борисова убеждена в том, что «зрительный анализ включает в себя умение распознавать и различать буквы, слова и их части, что представляет основу для формирования навыков чтения и написания» [4]. Синтез, в свою очередь, предполагает способность объединять элементы в цельные структуры, необходимые для формирования осмысленных текстов. Обеспечение эффективного развития этих процессов на логопедических занятиях играет решающую роль в преодолении трудностей и обеспечении успешного овладения навыками письма у детей с общим недоразвитием речи.

Для более полного понимания воздействия логопедических занятий на улучшение развития зрительного анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи, исследование применяет лонгитюдинальный метод. Это позволяет отслеживать изменения во времени и оценивать устойчивость результатов на протяжении периода обучения.

Преимущества лонгитюдного метода: отслеживание динамики развития, наблюдение изменения уровня зрительного анализа и синтеза у каждого ученика со временем. Это помогает выявить степень улучшения и скорость прогресса.

Идентификация факторов воздействия: изучение изменений на протяжении времени позволяет выявить конкретные факторы, оказывающие влияние на успешность логопедических занятий. Это может включать в себя особенности методик, индивидуальные потребности детей и другие аспекты, влияющие на результаты.

Оценка устойчивости результатов: лонгитюдное исследование обеспечивает возможность проверки устойчивости результатов логопедических занятий. Это позволяет определить, насколько долгосрочно воздействие методик и в чем может заключаться необходимость дополнительной поддержки.

Индивидуальный подход к ученикам: благодаря детальному наблюдению за каждым учеником, лонгитюдный метод способствует разработке более индивидуальных и эффективных стратегий логопедического вмешательства, адаптированных к потребностям каждого ребенка.

Раскрытие динамики особенностей развития: исследование в рамках лонгитюдного метода помогает выявить динамику особенностей развития у детей с общим недоразвитием речи, что является ключевым моментом при формировании более гибких и эффективных подходов [5].

Таким образом, применение лонгитюдного метода в исследовании воздействия логопедических занятий дает более глубокое и долгосрочное понимание эффективности методик, а также обеспечивает более точные рекомендации для улучшения развития зрительного анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Логопедические занятия разрабатываются с учетом комплексного подхода к улучшению зрительного анализа и синтеза. Применяемые методики включают игры, визуальные упражнения и групповые активности, созданные с учетом возрастных особенностей и индивидуальных потребностей учащихся.

Для полного исследования эффективности логопедических занятий и их воздействия на развитие зрительного анализа и синтеза, исследователи внедрили комбинированный подход оценки, включающий как количественные, так и качественные данные.

1. Количественные измерения: точность и скорость письма: используется система точных и быстрых заданий для оценки уровня письменной компетенции

учащихся. Оценивается не только правильность написания, но и скорость выполнения, что позволяет измерить эффективность логопедических занятий в контексте развития письменных навыков.

2. Качественные аспекты: обратная связь учителей и родителей: систематический сбор обратной связи от учителей и родителей предоставляет информацию о наблюдаемых изменениях в уровне вовлеченности, академической мотивации и общих успехах учащихся после внедрения логопедических методик.

Наблюдения за поведением: помимо формальных оценок, исследователи проводят наблюдения за поведением учащихся в контексте обучения. Это включает в себя оценку уровня концентрации, сотрудничества, и общего интереса к учебному процессу.

Такой комбинированный метод анализа обеспечивает не только оценку уровней успеха, но и глубокое понимание контекстуальных изменений в развитии письменной речи и обучении учащихся в целом. Это позволяет выявить не только численные изменения, но и качественные аспекты, такие как улучшение мотивации, внимания и общего отношения к обучению.

Логопедические занятия представляют собой системный и инновационный подход, направленный на комплексное развитие зрительного анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи. Подробно опишем методики и упражнения, применяемые на занятиях логопедом:

1. Игровые Активности: буквенные игры: использование игр, направленных на узнавание и дифференциацию букв, способствует развитию зрительного анализа. Дети активно взаимодействуют с материалом, играя в множество заданий, включающих составление слов и фраз из букв.

Групповые задачи: введение групповых игр и задач стимулирует взаимодействие и сотрудничество между детьми. Эти активности помогают улучшить способности к синтезу, поскольку дети вынуждены объединять свои усилия для достижения общей цели.

2. Визуальные упражнения: восприятие форм, цветов и величины: использование визуальных упражнений, например, распознавание разновидностей геометрических форм, мысленному их расчленению на более простые фигуры, способствует развитию зрительного анализа. Дети учатся выделять и анализировать визуальные элементы, что важно для успешного восприятия письменной информации.

Пазлы и логические задачи: внедрение пазлов требует от детей не только визуального анализа, но и синтеза информации для правильного соединения элементов. Эти упражнения развивают координацию визуального восприятия и логического мышления.

3. Групповые активности: творческие проекты: проведение творческих проектов в группе, таких как создание коллективного рассказа или изображения, способствует развитию синтеза, поскольку дети объединяют свои идеи и визуальные материалы для создания общего продукта.

Обмен опытом: организация сессий обмена опытом, где дети делятся своими визуальными восприятиями и идеями, также способствует развитию синтеза. Дети учатся адаптировать свои представления под общую концепцию, обогащая свой взгляд на окружающий мир.

По убеждению Л.Н. Ефименковой «эффективные методики и упражнения на логопедических занятиях представляют собой динамичный инструментарий, направленный на стимулирование зрительного анализа и синтеза, что способствует успешному развитию письменных навыков у детей с общим недоразвитием речи» [6].

В заключении статьи о проблеме нарушений письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи в процессе развития зрительного анализа и синтеза на логопедических занятиях, мы приходим к ряду важных выводов.

Исследование подтверждает, что эффективное воздействие логопедических методик, ориентированных на развитие зрительного анализа и синтеза, существенно улучшает письменные навыки у детей с общим недоразвитием речи. Положительные результаты, выраженные в повышении точности, скорости письма и общей компетенции, подчеркивают важность таких логопедических занятий в образовательном процессе.

Продуманные и систематические логопедические занятия, включающие в себя игры, визуальные упражнения и групповые активности, предоставляют эффективные инструменты для стимулирования зрительного анализа и синтеза. Интеграция таких методик в учебный процесс требует от логопедов, учителей и родителей совместных усилий и индивидуального подхода к потребностям каждого ребенка.

Практические рекомендации, вытекающие из результатов исследования, предостерегают образовательное сообщество о важности систематического внедрения логопедических методик в повседневную образовательную практику. Индивидуальный подход, вовлечение родителей и систематическое отслеживание

прогресса являются ключевыми стратегиями для успешной коррекции проблем письменной речи у младших школьников.

Таким образом, данная статья не только выдвигает проблему, но и предоставляет конкретные методы и рекомендации для ее решения, способствуя успешному интегрированию детей с общим недоразвитием речи в образовательное пространство.

Список литературы

1. Бабаянц Л.А. Отличительные черты речи детей с общим недоразвитием речи //Молодой ученый. 2022. № 48. С. 385-386.
2. Ахутина Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция // Актуальные проблемы логопедической практики: методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи» / Отв. ред. М.Г. Храковская. СПб.: Акцидент, 2020. С.25-47.
3. Билетина Т.А. Зрительное восприятие в логопедической практике: пропедевтика и развитие //Молодой ученый. 2019. - № 9. С. 307-310.
4. Борисова Ю. В. Симптоматика и механизмы нарушения речи у детей с оптической дисграфией и дислексией //Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-10. С. 71-79.
5. Воронова А. П. Состояние психических функций и процессов у детей с общим недоразвитием речи//Методы изучения и преодоления речевых расстройств: межвуз. сб. науч. тр. /Под ред. Г. А. Волковой. СПб: Образование, 2014. С. 12-21.
6. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи /М.: Просвещение, 2017. - 224с.

УДК 370

Свириденко И.А., Фадевнина А.А. Педагогические условия формирования операциональной стороны мышления обучающихся с умственной отсталостью на уроках естествознания методом сенсорно-интегративной технологии

Свириденко Ирина Анатольевна

канд. филол. наук, доцент, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, РФ, г. Симферополь

Фадевнина Алла Александровна

магистрант, кафедры специального (дефектологического) образования Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, РФ, г. Симферополь

Pedagogical conditions for the formation of the operational side of thinking of students with mental retardation in natural science lessons using sensory-integrative technology

Sviridenko Irina Anatolyevna

Candidate of Philology, Associate Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

Fadevnina Alla Alexandrovna

master's student, Department of Special (Defectological) Education Crimean Engineering Pedagogical University named after Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

Аннотация. В данном исследовании рассматриваются педагогические условия формирования операциональной стороны мышления учащихся с умственной отсталостью на уроках естествознания с использованием метода сенсорно-интегративной технологии. Авторы статьи подчеркивают, что в процессе формирования операциональной стороны мышления обучающихся с умственной отсталостью на уроках естествознания важно придерживаться следующих педагогических условий: индивидуальный подход к каждому ученику; создание среды, способствующей активному восприятию и осмыслению информации через разнообразные сенсорные каналы; использование интегративных методов обучения; проведение интерактивных заданий и игр; развитие умения анализировать и сравнивать информацию; поддержание атмосферы доверия и поддержки.

Ключевые слова: операциональная сторона мышления, умственная отсталость, естествознание, сенсорно-интегративная технология, когнитивные процессы, сенсорное восприятие, интеграция информации.

Abstract. This study examines the pedagogical conditions for the formation of the operational side of the thinking of students with mental retardation in natural science lessons using the method of sensory-integrative technology. The authors of the article emphasize that in the process of forming the operational side of thinking of students with mental retardation in natural science lessons, it is important to adhere to the following pedagogical conditions: individual approach to each student; creation of an environment conducive to the active perception and comprehension of information through a variety of sensory channels; the use of integrative teaching methods; conducting interactive tasks and games;

developing the ability to analyze and compare information; maintaining an atmosphere of trust and support.

Keywords: the operational side of thinking, mental retardation, natural science, sensory-integrative technology, cognitive processes, sensory perception, information integration.

Проблема формирования операциональной стороны мышления у обучающихся с умственной отсталостью на уроках естествознания методом сенсорно-интегративной технологии является актуальной и требует особого внимания.

По мнению Т.Н. Филютиной и К.Е. Выжлаковой операциональная сторона мышления – это способность обучающихся к систематизации, анализу, сравнению, классификации и преобразованию информации. Она связана с умением решать проблемы, применять логические операции, абстрагироваться от конкретных ситуаций и работать с абстрактными понятиями. Развитие операциональной стороны мышления важно для успешного усвоения учебного материала и развития мыслительных навыков у обучающихся [6].

Операциональная сторона мышления играет важную роль в познавательном процессе и развитии у обучающихся с умственной отсталостью. Она позволяет им осуществлять анализ, сравнение, классификацию и решение задач. Однако, ученики с умственной отсталостью могут испытывать трудности в формировании операциональной стороны мышления, что затрудняет их обучение и социальную адаптацию [5].

Учащиеся с умственной отсталостью могут сталкиваться с определенными трудностями в формировании операциональной стороны мышления. Некоторые проблемы, с которыми они могут столкнуться согласно исследованиям О.А. Федосеевой включают:

1. Затруднения в абстрактном мышлении. Обучающиеся с умственной отсталостью могут испытывать трудности в понимании и работе с абстрактными понятиями и символами, которые могут использоваться в методе сенсорно-интегративной технологии. Педагог должен предоставить им наглядные и конкретные материалы, чтобы помочь им лучше понять и связать абстрактные понятия с реальными ситуациями.

2. Ограничения в пространственной и визуальной памяти. Ученики с умственной отсталостью могут иметь ограничения в визуальной и пространственной памяти, что может затруднить выполнение заданий, требующих запоминания и манипуляций с информацией. Педагог должен использовать различные методы и стратегии для помощи ученикам в запоминании и восприятии информации.

3. Затруднения в логическом мышлении. Обучающиеся с умственной отсталостью могут испытывать трудности в применении логических операций, таких как классификация, анализ и сравнение. Педагог должен использовать различные задания и упражнения, которые помогут ученикам развивать эти навыки постепенно и систематически [6].

Эффективным методом формирования операциональной стороны мышления обучающихся с умственно на уроках естествознания является метод сенсорно-интегративной технологии.

Цель данного метода наладить процесс слаженной совместной работы различных отделов нервной системы и тем самым расширить компенсаторные возможности высшей нервной деятельности.

Метод сенсорно-интегративной технологии направлен на использование различных сенсорных и интегративных подходов для активизации познавательной деятельности и развития учеников с умственной отсталостью [4].

Для успешного формирования операциональной стороны мышления учеников с умственной отсталостью на уроках естествознания методом сенсорно-интегративной технологии необходимо учитывать следующие педагогические условия, которые выделены на основании трудов И.А. Бекшаева, Л.В. Гильмушарифовой, А.С. Денисовой, Ю.М. Савельевой и О.А. Федосеевой [1; 2; 3; 6]:

1. Индивидуальный подход к каждому ученику с умственной отсталостью, учет его особенностей и потребностей. Педагог должен адаптировать учебный материал и методы обучения к конкретному ученику, учитывая его возраст, уровень развития, способности и интересы. Он должен также учитывать особенности детей с умственной отсталостью, с которым сталкиваются ученики, и использовать различные методы обучения и подходы, чтобы сделать уроки более интересными и эффективными. Важно также поддерживать регулярный контакт с родителями и специалистами, работающими с учениками с умственной отсталостью, чтобы обеспечить совместную работу и достижение наилучших результатов.

2. Создание среды, способствующей активному восприятию и осмыслению информации через разнообразные сенсорные каналы (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус), что способствует лучшему усвоению материала учащимися с умственной отсталостью.

3. Использование интегративных методов обучения, которые позволяют объединять различные типы информации и учебные материалы для формирования целостного понимания предмета учащимися с умственной отсталостью.

4. Проведение интерактивных заданий и игр, стимулирующих учащихся с умственной отсталостью к самостоятельной деятельности, поиску решений и принятию решений на основе операций мышления.

5. Развитие умения у учащимися с умственной отсталостью анализировать и сравнивать информацию, выявлять закономерности и делать выводы на основе логических операций.

6. Поддержание атмосферы доверия и поддержки, способствующей эмоциональному комфорту и уверенности учащихся с умственной отсталостью в процессе учебы.

Таким образом, основываясь на представленных данных в статье, можно отметить, что при формировании операциональной стороны мышления учащихся с умственной отсталостью на уроках естествознания, соблюдение ряда педагогических условий является крайне важным. Индивидуальный подход к каждому ученику позволяет учитывать их уникальные особенности и потребности, что способствует эффективному развитию когнитивных способностей. Создание стимулирующей обучающую среду с разнообразными сенсорными каналами активизирует процесс восприятия и усвоения информации. Использование интегративных методов обучения способствует объединению различных типов знаний и их целостному пониманию. Проведение интерактивных заданий и игр развивает аналитические способности и умение применять полученные знания на практике. Развитие умения анализировать информацию и сравнивать факты помогает учащимся становиться более самостоятельными и критически мыслящими. Наконец, поддержание атмосферы доверия и поддержки способствует уверенности и успеху учащихся в процессе обучения. Соблюдение вышеуказанных педагогических условий играет ключевую роль в эффективном формировании операциональной стороны мышления учащихся с умственной отсталостью на уроках естествознания.

Список литературы

1. Бекшаев, И.А. Общие подходы к преподаванию дисциплин «Естествознание» и «Окружающий мир» для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях реализации ФГОС // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №62-2. – С. 27-31.
2. Гильмушарифова, Л.В. Создание условий для сенсорного развития детей с умеренной умственной отсталостью / Л.В. Гильмушарифова // Пермский педагогический журнал. 2019. №10. – С. 109-111.
3. Денисова, А.С. Сенсорная интеграция - метод терапии в реабилитации детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии / А.С. Денисова, Ю.М. Савельева // E-Scio. – 2022. – №1 (64). – С. 1-8.
4. Минаева, Н.Г. Обучение и воспитание детей с сенсорными нарушениями: учебное пособие / Н.Г. Минаева. – Саранск: ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», 2017. – 220 с.
5. Филютина, Т.Н. Развитие словесно-логического мышления у учащихся младшего школьного возраста с ОВЗ / Т.Н. Филютина, К.Е. Выжлакова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2018. №3 (39). – С. 132-142.
6. Федосеева, О.А. Особенности развития мышления у детей с умеренной умственной отсталостью / О.А. Федосеева. // Молодой ученый. – 2013. – № 1 (48). – С. 323-325.

УДК 37

Тен Л.В. Научно-теоретический анализ понятия дифференцированный подход к преодолению нарушений произносительной стороны речи у детей с дизартрией

Тен Людмила Валентиновна

Магистрант 3 курса, специальность «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия», магистерская программа «Логопедические технологии преодоления Речевых нарушений», Институт детства Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск
goldfish_8303@mail.ru

Scientific and theoretical analysis of the concept of a differentiated approach to overcoming violations of the pronunciation side of speech in children with dysarthria

Ten Lyudmila Valentinovna

2nd year undergraduate, specialty «Special (defectological) education» profile «Speech therapy», master's program «Speech therapy technologies for overcoming speech disorders», Institute of Childhood Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk

Аннотация. Работа посвящена рассмотрению научно-теоретического анализа дифференцированного подхода к преодолению нарушений произносительной стороны речи у детей с дизартрией. Рассмотрены понятия дизартрия, произносительная сторона речи, дифференциация, дифференцированный подход. Показаны аспекты взаимодействия с родителями по работе над произносительной стороной речи у детей с дизартрией.

Ключевые слова: дифференцированный подход, произносительная сторона речи, звукопроизношение, дизартрия.

Abstract. The work is devoted to the consideration of a scientific and theoretical analysis of a differentiated approach to overcoming violations of the pronunciation side of speech in children with dysarthria. The concepts of dysarthria, the pronunciation side of speech, differentiation, and a differentiated approach are considered. The aspects of interaction with parents on working on the pronunciation side of speech in children with dysarthria are shown.

Keywords: differentiated approach, the pronunciation side of speech, sound reproduction, dysarthria.

Проблема произносительной стороны речи у дошкольников с дизартрией представляет собой серьезное и многогранное нарушение, которое оказывает значительное влияние на их способность правильно произносить звуки, слоги и слова. Дизартрия представляет собой неврологическое расстройство, которое влияет на моторику артикуляционных органов и контроль над речевыми мышцами.

В практике логопедии наблюдается увеличение числа детей, страдающих дизартрическими расстройствами речи с каждым годом. Статистика указывает на то, что дизартрия является одним из наиболее тяжелых и распространенных расстройств речи у детей дошкольного возраста. По данным, на семь новорожденных детей приходится целых пять с пораженной центральной нервной системой [1].

Дизартрии характеризуются нарушениями не только звукопроизношения, но и других аспектов речи, таких как просодическая сторона (ритм, глубина дыхания), координация вдоха и выдоха, интонационно-мелодическая сторона (сила звука, интонация). Эти аспекты представляют собой сложную систему, влияющую на общую четкость и понимание произнесенной речи.

На сегодняшний момент проблема дифференцированного подхода к преодолению нарушений произносительной стороны речи у детей с дизартрией остается в центре внимания. Это объясняется тем, что дизартрия занимает особое место среди нарушений речи у детей, где часто основным аспектом проблемы является нарушение звукопроизношения и просодики. Эффективные и индивидуализированные методы подхода к обучению детей с дизартрией представляют собой актуальную задачу в работе логопедов, направленную на максимальное развитие речевых навыков у каждого ребенка.

По мнению Е.А. Даниловой «дифференциацией является определенная система, по которой обучаются дети, где они получают определенную степень подготовки образовательного характера, обуславливающую возможности адаптироваться при постоянном изменении условий и большее внимание направлять на соответствующие его возможностям учебные материалы» [4].

Актуальность и проблема нашего исследования заключается в том, что дошкольный возраст характеризуется большими индивидуальными различиями в развитии детей. Каждый ребенок имеет свои уникальные потребности и темпы развития, что требует индивидуализированного подхода в работе над проблемами произношения:

-Дети могут сталкиваться с разнообразными трудностями в произношении звуков, интонации, ритма, и даже дыхательных навыков. Дифференцированный подход позволяет логопеду точно выявлять и направлять работу на конкретные трудности каждого ребенка.

-Индивидуальный подход способствует развитию положительной самооценки у детей. Когда они видят, что методы обучения адаптированы под их потребности, это

повышает мотивацию и уверенность в себе, что является ключевыми факторами успешного преодоления проблем произношения.

-Использование разнообразных методов обучения, ориентированных на индивидуальные потребности, увеличивает эффективность учебного процесса. Каждый ребенок может получить те навыки и знания, которые необходимы именно ему, что ускоряет процесс преодоления трудностей в произношении.

-Дифференцированный подход включает сотрудничество с родителями, что является важным аспектом успешного преодоления проблем. Родители получают индивидуализированные рекомендации и инструкции для работы с ребенком дома, что обеспечивает непрерывность обучения.

-Индивидуальная поддержка создает психологически комфортную среду для ребенка. Он чувствует, что его потребности воспринимаются во внимание, что способствует позитивному восприятию обучения и формированию положительного отношения к языку и общению.

-Преодоление сопутствующих проблем. Некоторые дети с проблемами произношения могут сталкиваться с сопутствующими трудностями, такими как отставание в развитии чтения или письма. Дифференцированный подход включает в себя комплексное решение этих проблем, обеспечивая более полное и всестороннее развитие.

-Каждый ребенок уникален в своем восприятии и стиле обучения. Дифференцированный подход позволяет адаптировать методы обучения к индивидуальным особенностям восприятия и обучения каждого ребенка, что способствует более эффективному усвоению материала.

-Успешное преодоление проблем произношения в дошкольном возрасте создает прочную основу для успешного обучения в школе. Дифференцированный подход способствует развитию не только речи, но и навыков общения и языкового восприятия, что является важным аспектом школьной подготовки.

Дизартрия представляет собой нарушение артикуляционной стороны речи, которое в основном связано с нарушением моторики речевых органов. У детей, страдающих дизартрией, произношение звуков и слов может быть затруднено, что влияет на их способность эффективно общаться. Однако, с помощью дифференцированного подхода, можно создать эффективные стратегии для преодоления этих нарушений и обеспечить детям с дизартрией возможность полноценного общения.

Дизартрия представляет собой сложное нарушение произношения речи, обусловленное нарушением моторных навыков и контроля над артикуляторными органами. Для эффективного преодоления этих нарушений важен дифференцированный подход, который учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка [5].

Обратимся к определению Б.Л. Баряевой которая считает, что «дифференциация – принцип совершенствования системы образования, который реализует индивидуальный подход в обучении и воспитании; предполагает изменение учебных планов и программ, содержания и методов образования, темпов и сроков обучения в соответствии с потребностями, возможностями, интересами обучающихся; создание учебных заведений различных типов, профильных классов, классов поддержки и коррекции; построение индивидуальных образовательных траекторий с учетом субъектного опыта индивида, его предпочтений и ценностей, актуализацию личностных функций учащегося в процессе обучения»[3].

По нашему мнению, дифференцированный подход — это стратегия обучения, которая адаптируется к индивидуальным потребностям и уровню учащихся. В контексте дизартрии это подразумевает учет специфических трудностей каждого ребенка и разработку персонализированных методов обучения.

Первый шаг в дифференцированном подходе — это тщательная оценка каждого ребенка с дизартрией. Логопед должен определить уровень нарушений, типы ошибок, а также общий уровень языкового развития. На основе этой информации логопед разрабатывает индивидуальный образовательный план.

Важным элементом дифференцированного подхода является постоянный мониторинг прогресса и коррекция методов обучения в соответствии с изменениями в потребностях ребенка. Регулярные оценки и обратная связь от родителей помогают логопеду адаптировать программу обучения для достижения максимальных результатов.

Для эффективной работы с детьми с дизартрией необходимы индивидуальные занятия с логопедом. Профессионал сможет адаптировать методики и упражнения под конкретные потребности каждого ребенка. Работа на индивидуальной основе позволяет более точно выявить проблемные зоны и предоставить персонализированный подход к их преодолению.

Дифференцированный подход, по нашему мнению, выглядит следующим образом:

- 1.Индивидуальная оценка:

Первый шаг - тщательная индивидуальная оценка каждого ребенка с дизартрией. Логопед проводит анализ звукопроизношения, просодии, дыхания и других аспектов речевого аппарата. Эта оценка позволяет выявить конкретные трудности и потребности ребенка.

2. Разработка индивидуального плана обучения:

На основе результатов оценки логопед разрабатывает индивидуализированный образовательный план, учитывая уровень развития и конкретные трудности каждого ребенка. План должен быть гибким и подлежать регулярной коррекции в зависимости от прогресса.

3. Формирование целевых навыков:

Цели обучения определяются в зависимости от характера и степени нарушений у каждого ребенка. Это может включать в себя улучшение артикуляции, развитие правильного дыхания и контроля над интонацией. Каждая цель формулируется четко и измеримо.

4. Работа с артикуляцией и фонетикой:

Дифференцированный подход включает в себя работу непосредственно с артикуляцией и фонетикой. Логопед использует специальные упражнения и техники для коррекции звукопроизношения, улучшения дыхательных навыков и усиления мускулатуры артикуляторов.

5. Вариативность методов обучения:

Для учета индивидуальных особенностей каждого ребенка используются различные методы обучения. Это может включать в себя игры, интерактивные задания, использование визуальных поддержек и технологий. Разнообразие методов обеспечивает более эффективное воздействие на детей с различными стилями обучения.

6. Регулярный мониторинг и коррекция:

Процесс обучения регулярно подвергается мониторингу, и методы корректируются в соответствии с прогрессом. В случае необходимости адаптации целей или методов обучения логопед регулирует план обучения.

7. Интеграция навыков в повседневную жизнь:

Основная цель — не только улучшение произношения на занятиях, но и интеграция новых навыков в повседневную жизнь. Работа в различных контекстах способствует устойчивости и естественному

Дифференцированный подход в логопедии предполагает не только индивидуализированный подход к самим детям, но также включает в себя

взаимодействие с их родителями. Работа с родителями играет ключевую роль в обеспечении устойчивого и эффективного прогресса в развитии речи детей дошкольного возраста [2].

Представим некоторые аспекты этого взаимодействия, которые, по нашему мнению, важны.

1. Индивидуальная оценка и планирование:

Логопед начинает с тщательной индивидуальной оценки речевого состояния ребенка. После этого разрабатывается персонализированный образовательный маршрут, который учитывает особенности нарушений произношения и потребности конкретного ребенка.

2. Понятное объяснение диагноза:

Логопед объясняет родителям диагноз и основные черты нарушения произношения, предостерегая от использования терминов, которые могут вызвать беспокойство. Это создает основу для понимания родителями необходимости их активного участия в процессе реабилитации.

3. Обучение техникам произношения:

Логопед предоставляет родителям подробные инструкции по использованию методов и техник, которые применяются в процессе занятий. Это может включать в себя упражнения для улучшения произношения определенных звуков, различные игры и деятельности для стимуляции развития речи.

4. Домашние задания и регулярный мониторинг:

Логопед предоставляет родителям домашние задания, которые поддерживают текущие методы обучения. Родители получают четкие указания о том, как выполнять эти задания и интегрировать их в повседневную практику. Регулярный мониторинг прогресса также важен, и логопед устанавливает четкие временные рамки для обсуждения результатов.

5. Создание развивающей среды:

Логопед помогает родителям создать поддерживающую среду в доме, где применение новых навыков произношения становится частью ежедневной практики. Речевые игры, чтение книг и общение в неформальной обстановке могут существенно улучшить результаты.

6. Организация совместного обучения:

Логопед может проводить сессии совместного обучения, где родители активно участвуют в занятиях. Это не только улучшает уровень вовлеченности родителей, но

и позволяет логопеду адаптировать подход к уникальным особенностям взаимодействия с каждым ребенком.

7. Обратная связь и рекомендации:

Логопед предоставляет регулярную обратную связь родителям, выделяя прогресс и обсуждая дополнительные рекомендации. Это также включает в себя корректировку методов обучения в зависимости от изменения потребностей ребенка.

Таким образом, работа с родителями при дифференцированном подходе позволяет создать комплексную систему поддержки для детей с нарушением произношения и обеспечивает интеграцию полученных навыков в повседневную жизнь.

Важным элементом дифференцированного подхода является постоянный мониторинг прогресса и коррекция методов обучения в соответствии с изменениями в потребностях ребенка. Регулярные оценки и обратная связь от родителей помогают логопеду адаптировать программу обучения для достижения максимальных результатов.

В заключение отметим, что основным проявлением дизартрии у дошкольников являются трудности с произношением звуков. Это может влиять на артикуляцию и выражение звуков и слогов, что затрудняет понимание речи окружающими. С ранней диагностикой и комплексным лечением, многие дети с дизартрией могут достичь существенного улучшения в произношении и развитии речевых навыков. Важна ранняя интервенция и поддержка, чтобы обеспечить наилучшие перспективы для дошкольников с этой проблемой.

Дифференцированный подход к преодолению нарушений произносительной стороны речи у детей с дизартрией является важным шагом к обеспечению им полноценного общения. Понимание индивидуальных особенностей, индивидуальные занятия с логопедом, использование технологий, совместная работа с родителями и учителями, а также постоянный мониторинг - все эти компоненты вместе создают устойчивую и эффективную систему поддержки для детей с дизартрией.

Список литературы

1. Акбарова З.А. Проблемы онтогенеза речи: подходы и решения // Молодой ученый. 2020. № 5. С. 286-287.
2. Архипова Е.Ф. Автоматизация звуков с приемами нейростимуляции. М.: Изд. В. Секачев, 2019. 60 с.
3. Баряева Л.Б. Ретроспективный анализ методик логопедической работы по преодолению речевого дефекта при стертой дизартрии у дошкольников //Специальное образование. 2020. № 2. С. 172–78.
4. Данилова Е.А. Коррекция нарушений звукопроизношения у дошкольников с дислалией и стертой дизартрией// Инновации. Наука. Образование. 2020. № 23. С. 1544-1551
5. Якиманская И.С. Психолого-педагогические проблемы дифференци-рованного обучения//Советская педагогика. 2017. №4. С.31-38.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

УДК 796.034

Гузь С.М., Дробыш А.С. Оценка общей физической подготовленности юных волейболисток

Гузь Сергей Михайлович

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физического воспитания, Петрозаводский государственный университет
ffk-s.m.guz@mail.ru

Дробыш Алексей Сергеевич

старший преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания
Петрозаводский государственный университет

Young female volleyball players' general physical preparedness assessment

Guz Sergey Mihajlovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Physical Education
Petrozavodsk State University

Drobysch Alexey Sergeevich

Senior Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Physical Education
Petrozavodsk State University

Аннотация. Статья посвящена оценке общей физической подготовленности юных волейболисток. В соответствии с требованиями системного подхода в научных исследованиях подтверждено позитивное влияние систематических занятий волейболом на организм детей 9-11 лет. Исследования показали, что занятия волейболом способствуют гармоничному развитию юных спортсменок, способствуют интенсивному развитию специфических (для волейбола) и не специфических двигательных способностей.

Ключевые слова: общая физическая подготовка, волейбол, оценка развития физических качеств у юных волейболисток.

Abstract. The article studies young female volleyball players' general physical preparedness assessment. In accordance with systematic approach demand in research positive impact of systematic volleyball training on 9-11 year-old child-athletes has been proved. The research showed that volleyball training promotes all-round development of young athletes and contributes to intensive growth of specific (for volleyball) and non-specific motion abilities.

Key words: general physical preparedness, volleyball, young female volleyball players' physical qualities assessment.

Волейбол — один из самых распространённых видов спорта, являющийся отличным средством приобщения молодежи к физической культуре и спорту, к активному отдыху. Широкий диапазон физиологического воздействия игры в волейбол на организм занимающихся, в сочетании несложными правилами и сильными игровыми приёмами, позволяет заниматься этой доступной игрой, начиная с юного возраста [2, 5, 6].

Занятия волейболом способствуют развитию двигательного аппарата, помогают развивать такие жизненно важные физические качества, как ловкость, выносливость, быстроту реакции, способствуют укреплению дыхательной, сердечно-сосудистой и мышечной систем, «снимают» умственную усталость [4, 5, 9]. Помимо спортивного и физкультурно-оздоровительного, волейбол имеет большое воспитательное и агитационное значение [2, 4, 5, 6, 9].

Спортивная подготовка может рассматриваться как модель, на основе которой могут разрабатываться подходы общей педагогики, связанные с возрастным развитием детей и подростков, поскольку она направлена на совершенствование физического развития и двигательных способностей, и только на основе этого на достижение высокого спортивного результата [1, 3, 7, 8, 10].

С каждым годом углубляются сведения о функциональных возможностях различных физиологических систем детей разного возраста. По этим данным можно проследить изменения, происходящие с возрастом, чем отличается один возраст от другого. Эти сведения позволяют устанавливать нормы допустимых нагрузок для разных возрастных групп [3, 8, 10]. Знание объёма функциональных возможностей детей каждой возрастной группы способствует необходимому научному обоснованию и правильной организации процесса физического воспитания подрастающего поколения [1, 5, 7, 8, 9, 10].

Отмечаемое многими специалистами снижение уровня физической подготовленности школьников, регулярно возникающие дискуссии о необходимости пересмотра требований по общей физической подготовленности школьников, обуславливают актуальность настоящего исследования, призванного показать, как занятия волейболом влияют на общефизическую подготовленность детей 9-11 лет на начальном этапе подготовки.

В исследовании приняло участие 10 девочек 9-11 лет. Продолжительность исследования составила 2 года.

В процессе педагогического эксперимента тестирование общефизической подготовленности юных спортсменок 9-11 лет проводилось в начале и по окончании 1 и 2 года исследований.

Сравнительный анализ результатов юных волейболисток 10 лет выявил достоверный ($p < 0,05$) прирост результатов во всех упражнениях (табл. 1), в частности:

- в отжиманиях в упоре лежа прирост за 1 год занятий волейболом составил, в среднем, 3,9 раза;

- в прыжках в длину с места прирост после 1 года занятий составил, в среднем, 12,3 см;

- в упражнении «подъем туловища» прирост составил, в среднем, 3,6 раза;

- в упражнении «наклон туловища вперед» прирост после 1 года занятий волейболом составил, в среднем, 3,5 см;

- в беге на 1000 м показатели девочек после 1 года спортивной подготовки улучшились, в среднем, на 15,8 сек.

Таким образом, сравнительный анализ результатов по ОФП, полученных в начале педагогического эксперимента и по окончании 1 года исследования, показал, что общий уровень физической подготовленности юных волейболисток значительно вырос и, соответственно, занятия волейболом способствовали интенсивному развитию двигательных способностей юных спортсменок.

Таблица 1. Сравнительный анализ показателей общефизической подготовленности юных волейболисток в начале и после 1 года исследования

Упражнения	Статист. показ.	Исходные показатели	После 1 года исследования	p
Отжимания в упоре лежа, раз	M	8,3	12,2	p<0,05
	m	0,41	0,31	
	σ	1,30	0,97	
Прыжок в длину с места, см	M	134,9	147,2	p<0,05
	m	0,51	0,62	
	σ	1,62	1,95	
Поднимание туловища, раз/30 сек	M	10,6	14,2	p<0,05
	m	0,31	0,41	
	σ	0,97	1,30	
Наклон туловища вперед, см	M	10,1	13,6	p<0,05
	m	0,41	0,41	
	σ	1,30	1,30	
Бег 1000 м, сек	M	332,6	316,8	p<0,05
	m	0,62	0,62	
	σ	2,60	2,60	

По окончании 2 года исследований состоялось заключительное (в рамках педагогического эксперимента) тестирование общей физической подготовки юных волейболисток.

Сравнительный анализ результатов юных волейболисток 11 лет показал, что после 2 лет занятий во всех упражнениях им удалось добиться достоверного ($p < 0,05$) прироста результатов (табл. 2), в частности:

- в отжиманиях в упоре лежа прирост за второй год занятий волейболом составил, в среднем, 4,1 раза;

- в прыжках в длину с места прирост составил, в среднем, 13,5 см;

- в упражнении «подъем туловища» прирост составил, в среднем, 3,3 раза;

- в упражнении «наклон туловища вперед» прирост составил, в среднем, 4,6 см;

- в беге на 1000 м показатели девочек после 2 года спортивной подготовки улучшились, в среднем, на 13,6 сек.

Таким образом, анализ результатов по ОФП, полученных по окончании 2 года исследования, показал, что общий уровень физической подготовленности юных волейболисток значительно вырос и, соответственно, занятия волейболом способствовали ускоренному развитию двигательных способностей юных спортсменок.

Таблица 2. Сравнительный анализ показателей общефизической подготовленности юных волейболисток после 1 и 2 года исследования

Упражнения	Статист. показ.	После 1 года исследования	После 2 года исследования	p
Отжимания в упоре лежа, раз	M	12,2	16,3	p<0,05
	m	0,31	0,31	
	σ	0,97	0,97	
Прыжок в длину с места, см	M	147,2	160,7	p<0,05
	m	0,62	0,82	
	σ	1,95	2,60	
Поднимание туловища, раз/30 сек	M	14,2	17,5	p<0,05
	m	0,41	0,41	
	σ	1,30	1,30	
Наклон туловища вперед, см	M	13,6	18,2	p<0,05
	m	0,41	0,31	
	σ	1,30	0,97	
Бег 1000 м, сек	M	316,8	303,2	p<0,05
	m	0,62	0,51	
	σ	2,60	1,62	

В процессе организации и проведения естественного педагогического эксперимента были поставлены задачи, направленные на достижение цели исследования. Их решение в процессе исследовательской работы позволяло проверить гипотезу, выдвинутую в процессе организации и проведения естественного педагогического эксперимента.

Решение задач, поставленных в процессе педагогического эксперимента, и результаты исследования, позволяют сделать следующие выводы:

1. Анализ научно-методической литературы показал, что возраст 9-11 лет является благоприятным для занятий волейболом, так в данный возрастной период создаются хорошие предпосылки для развития координационных способностей, развития скоростно-силовых качеств, гибкости и ловкости.

2. Анализ литературы показал, что в процессе организации спортивных занятий детей 9-11 лет необходимо учитывать возрастные особенности развития различных функциональных систем организма. Необходимо учитывать, что дети быстро устают от монотонной, однообразной деятельности и, соответственно, их занятия должны проходить на высоком эмоциональном уровне, в игровой форме.

3. В соответствии с требованиями системного подхода в научных исследованиях подтверждено позитивное влияние систематических занятий волейболом на организм детей 9-11 лет. Показано, что с физиологических позиций эти занятия в современных условиях адекватны. При этом наблюдаемый в данном исследовании контингент по уровню спортивной подготовленности соответствовал нормам, приводимым в специальной литературе, что подтверждается показателями юных волейболисток в контрольных упражнениях по общефизической и технической подготовке. Исследования показали, что занятия волейболом способствуют гармоничному развитию юных спортсменов, способствуют интенсивному развитию специфических (для волейбола) и не специфических двигательных способностей.

Список литературы

1. Бальсевич В.К. Проблемы совершенствования процесса физического воспитания младших школьников // Сов. педагогика. 1993. № 8. С. 18-21.
2. Губа В.П. Теория и методика спортивных игр: учебник. Теория и методика спортивных игр. Москва: Издательство «Спорт», 2020. 720 с.
3. Гусева М.А. Физическая культура. Волейбол: учебное пособие / М.А. Гусева, К.А. Герасимов, В.М. Климов. Физическая культура. Волейбол. Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2019. 80 с.
4. Корнилов А.Н. Содержание специальной физической подготовки профессиональных волейболистов в соревновательном периоде / А.Н. Корнилов, Ю.В. Нечушкин // Теория и практика физической культуры. 2012. №5. С. 5.

5. Коротаяева Е.Ю. Развитие физических качеств и функциональных возможностей средствами волейбола: учебное пособие. Московский государственный юридический университет им. О.Е. Кутафина (МГЮА). Москва: Проспект, 2019. 45 с.
6. Нечушкин Ю.В. Оптимизация процесса управления специальной физической подготовкой волейболистов в соревновательном периоде годичного цикла / Ю.В. Нечушкин, А.Н. Корнилов // Теория и практика физической культуры. 2012. №7. С. 73-74.
7. Никитин С.Е. Взаимосвязь показателей физических качеств и физического развития у школьников, занимающихся волейболом // Теория и практика физической культуры. 2012. №4. С. 37.
8. Тертычный А.В. Волейбол для 12-13-летних: учебно-методическое пособие. Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2013. 127 с.
9. Фомин Е.В. Физическое развитие и физическая подготовка юных волейболистов / Е.В. Фомин, Л.В. Булыкина, Л.В. Силаев. Москва: Издательство «Спорт», 2018. 192 с.
10. Фетисова С.Л. Волейбол: учебное пособие / С.Л. Фетисова, А.М. Фокин, Ю.Я. Лобанов. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2018. 96 с.

УДК 796.894

**Гузь С.М., Дробыш А.С. Оценка развития силы у спортсменов 18-22 лет
в процессе занятий гиревым спортом**

Гузь Сергей Михайлович

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики
физического воспитания, Петрозаводский государственный университет
ffk-s.m.guz@mail.ru

Дробыш Алексей Сергеевич

старший преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания
Петрозаводский государственный университет

**Assessment of strength development in 18-22 year old athletes in the process
of kettlebell lifting**

Guz Sergey Mihajlovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the
Department of Theory and Methodology of Physical Education
Petrozavodsk State University

Drobysch Alexey Sergeevich

Senior Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Physical Education
Petrozavodsk State University

Аннотация. В статье нашли своё отражение результаты педагогического эксперимента, направленного на исследование развития силы у гиревиков 18-22 лет. Контрольно-педагогические испытания, проведенные после 1 года исследования, показали существенное, но недостоверное улучшение всех силовых показателей.

Ключевые слова: развитие силы, гиревой спорт, оценка силовых показателей у гиревиков 18-22 лет.

Abstract. The article reflects the results of the pedagogical experiment aimed at studying the development of strength in kettlebell lifters of 18-22 years old. Control-pedagogical tests conducted after 1 year of the study showed a significant but unreliable improvement of all strength indices.

Key words: strength development, kettlebell sport, assessment of strength indicators in 18-22 years old kettlebell lifters.

Гиревой спорт является исконно русским видом занятий физическими упражнениями, а также соревнований в таких качествах, как выносливость, сила и ловкость [4, 6]. На Руси всегда любили силу. Издавна сильный человек пользовался почтением среди окружающих. Пожалуй, ни одно торжество не обходилось в России без состязаний силачей в молодецкой удали. Для демонстрации силы и мощи применяли разные снаряды тех времён. Зачастую в ход шли простые брёвна, камни, а также мешки с зерном [4]. Однако, более распространённым снарядом являлись

гири различного веса, которые позволяли исполнять довольно-таки сложные упражнения, вызывающие заинтересованность публики. Занятия с гирями являются частью культуры народов России [2, 3, 5, 6].

Доступность этого вида спорта привлекает к нему всё новых поклонников, ведь прост снаряд, а польза велика. Данный вид спорта выдвигает немалые требования к спортсмену, которые заключаются в показателях выносливости, большой мощности, высокой работоспособности при напряжённом проявлении функций систем, близких к максимальным [1, 8]. Как следствие этого, проявление существенной закисленности тканей и органов спортсмена [5, 8]. Упражнения с гирями позволяют результативно развивать морально-волевые, физические, а также психологические качества [2, 3]. С целью увеличения аэробной производительности требуется введение в тренировочный процесс таких видов спорта, как лыжи, плавание, кросс в умеренном темпе [1, 9, 11]. Упражнения с гирями представляют собой эффективное средство как общефизической подготовки, так и могут являться основой для эффективной подготовки в различных видах спорта [7, 11]. И также напротив: спортсмены, которые не смогли достичь каких-либо больших результатов в одном виде спорта, начинают заниматься гиревым спортом, и впоследствии на высоком уровне выступают на соревнованиях разного ранга [1, 7, 11]. Необходимо отметить, что занятия с гирями прекрасно влияют на нервную систему, укрепляя её, улучшают работу сердца и лёгких, увеличивают кровообращение. Свою немалую роль эти упражнения играют, благодаря усилению обмена веществ. Они предоставляют возможность людям, страдающим полнотой, существенно снизить свои показатели веса, обрести крепкую и развитую мускулатуру, а тем, кто имеет недобор веса - прибавить как итог увеличения силы и объём мышц [2, 4, 6, 10]. Опираясь на многочисленные исследования можно утверждать, что гиревикам характерна развитая мускулатура туловища, а также высокое развитие силы мышц-разгибателей верхних и нижних конечностей. У высококвалифицированных спортсменов сила мышц-разгибателей сформирована в одинаковой мере [1, 5, 8, 9, 11].

Своеобразной характерной чертой систематических тренировок с гирями является не только повышение уровня взрывной и скоростной сил, а также и развитие силовой выносливости, то есть значительное увеличение возможности выполнения физической нагрузки с определённым силовым напряжением на протяжении продолжительного времени. Поэтому большинство авторов сходятся во мнении, что многократные подъёмы гири исполняются за счёт развития двух видов выносливости: общей и силовой [3, 7, 9]. Таким образом, очевидно, что специфика

гиревого спорта определяет преимущественный развитие общей и силовой выносливости, а не максимальной силы [5, 8, 10]. При этом очевидно, что максимальные силовые показатели спортсменов-гиревиков также подвержены различной динамике, что и определило цель нашего исследования, а именно изучение влияния занятий гиревым спортом на развитие максимальных показателей силы спортсменов 18-22 лет. В педагогическом эксперименте приняло участие 8 атлетов в возрасте от 18 до 22 лет. Продолжительность исследования составила 1 год.

В качестве контрольных нормативов были выбраны упражнения: жим (штанги) лёжа, становая тяга, приседание со штангой, динамометрия левой и правой кистей, подтягивания.

В процессе силовой подготовки гиревиков широко применялись такие средства, как жимы гирь стоя, лежа и сидя; полуприседы и приседания со штангой, упражнения с гантелями, упражнения с отягощением собственного веса, различные специально-подготовительные упражнения, направленные на тренировку всех основных мышечных групп.

В начале педагогического эксперимента и по его окончании было проведено тестирование атлетов (табл. 1).

Таблица 1. Результаты контрольных испытаний спортсменов гиревиков 18-22 лет

	Стат. показ.	Жим (штанги) лёжа, кг	Становая тяга, кг	Приседание со штангой, кг	Динамометрия правой кисти, кг	Динамометрия левой кисти, кг	Подтягивание, раз
Начало исследования	M	78,13	188,13	99,88	50,63	47,0	14,75
	$\pm\sigma$	18,18	43,33	30,30	6,66	3,03	4,24
	$\pm m$	6,49	15,48	10,82	2,37	1,08	1,51
Окончание исследования	M	84,63	205,0	118,13	51,25	48,0	16,25
	$\pm\sigma$	16,67	42,42	30,30	6,06	3,63	4,54
	$\pm m$	5,95	15,15	10,82	2,16	1,29	1,62
	t	0,7	0,8	1,2	0,2	0,6	0,7

Математико-статистическая обработка данных и их последующий анализ показали, что, несмотря на существенные приросты спортсменов-гиревиков 18-22 лет в отдельных контрольных упражнениях, результаты, полученные по окончании исследования, оказались недостоверно лучше исходных результатов контрольно-педагогических испытаний. Тем не менее, анализ показал, что на достоверность

различий могли повлиять следующие факторы: небольшое количество спортсменов, которые принимали участие в исследовании, а также большой разброс в результатах спортсменов-гиревиков, связанный со значительной разницей в классе отдельных спортсменов.

Проведённые исследования позволяют сделать следующие обобщения:

1. Анализ литературных источников показал, что в 18-22 года организм мужчины практически полностью сформирован, но всё-таки ещё не все физические качества достигают своего максимального развития. Мускулатура в этом возрасте увеличивается в объёме, потому возрастают силовые показатели, мышечный корсет и сформировавшийся скелет дают возможность проявления максимальных усилий. Развитие быстроты находится на высоком уровне, что характеризуется быстрым протеканием нервно-мышечных процессов. Показатели выносливости с 18 до 21 года достигают 85-90% от максимально возможных. К 19-21 году механизмы координации соответствуют уровню взрослого человека. Это можно объяснить тем, что нервная система уже закончила своё развитие, а процессы возбуждения и торможения находятся в равновесии между собой. В возрасте от 18 до 22 лет мышцы и соединительно-тканые компоненты продолжают расти, и, как следствие этого, происходит процесс укрепления связок и сухожилий. В случае достаточного уровня гибкости, её необходимо поддерживать с помощью различных специальных упражнений и, наоборот, при недостаточной гибкости этому следует уделять гораздо больше внимания.

2. Изучение методики тренировки в гиревом спорте показало, что в процессе спортивной подготовки значительное внимание уделяется совершенствованию общефизической подготовки, общей выносливости, развитию специальных физических качеств и готовности в функциональном плане к тренировочным нагрузкам большого объёма. В связи с этим, во время тренировочного процесса используется широкое разнообразие методов и средств развития физических качеств. Существенную роль играют упражнения с отягощениями (гантели, штанга и т.д.), специально-подготовительные упражнения для развития различных физических качеств спортсменов. Повышается объём нагрузки в специальной подготовке при сохранении или увеличении общего уровня нагрузки в целом.

3. На основе анализа результатов контрольно-педагогических испытаний спортсменов-гиревиков 18-22 лет можно сделать следующие выводы:

- в жиме лежа в начале исследования результат в среднем равнялся 78,13 кг, а по окончании исследования соответственно - 84,63 кг. По результатам

математической обработки данных в жиме лежа, выявился показатель $t=0,7$ (при граничном $t \geq 2,1$), что указывает на то, что в жиме лежа не удалось добиться достоверного прироста результатов.

- в становой тяге в начале исследования средний показатель составил 188,13 кг, а по окончании - 205 кг. По результатам математической обработки данных в становой тяге средняя ошибка разности составила $t=0,7$ (при граничном $t \geq 2,1$), что указывает на то, что в становой тяге не удалось добиться достоверного прироста результатов.

- в приседании со штангой в начале исследования результат составил 99,88 кг, а по окончании - 118,13 кг. По результатам математической обработки данных в приседании со штангой средняя ошибка разности составила $t=1,2$ (при граничном $t \geq 2,1$), что указывает на то, что в приседаниях не удалось добиться достоверного прироста результатов.

- по результатам в испытании динамометрия правой и левой кистей, получились следующие данные: в начале исследования F пр. кисти - 50,63 кг и F лев. Кисти - 47 кг, а по окончании F правой кисти - 51,25 кг и F левой кисти - 48 кг. По результатам математической обработки данных, средняя ошибка разности составила $t=0,2$ и $t = 0,6$ (при граничном $t \geq 2,1$), что указывает на то, что в динамометрии, как и в других упражнениях, также не удалось добиться достоверного прироста результатов.

- по результатам в контрольном испытании «подтягивание», были получены следующие данные: в начале исследования он равен 14,75 раз, а по окончании - 16,25 раз. По результатам математической обработки данных, средняя ошибка разности составила $t=0,7$ (при граничном $t \geq 2,1$), что указывает на то, что в подтягивании также не удалось добиться достоверного прироста результатов.

Тем не менее, исследования показали значительные приросты во всех контрольно-педагогических испытаниях и возможно при незначительном увеличении количественного состава экспериментальной группы и самое главное, подбора атлетов, не выходящих за рамки двух-трёх весовых категорий, а также подбор группы спортсменов примерно равной квалификации, позволили бы показать достоверный прирост результатов, отражающих силовые способности спортсменов. Дальнейшие исследования в данной области позволят проверить данные предположения.

Список литературы

1. Аксенов М.О., Ильин А.Б. Проектирование тренировочного процесса в тяжелой атлетике с учетом генетических предрасположенностей / М.О. Аксенов, А.Б. Ильин // Теория и практика физической культуры. 2017. №6. С. 75-77.
2. Архангородский В.С. Гиревой спорт. К.: Здоровья, 1980. 52 с.
3. Балакшин В.Н., Моренченко С.В. Физическое воспитание: учебное пособие по атлетической гимнастике и гиревому спорту для студентов всех специальностей. Саратов: Изд-во Саратовск. гос. техн. ун-та, 2001. 66 с.
4. Воротынцев А.И. Гири. Спорт сильных и здоровых. М.: Советский спорт, 2002. 272 с.
5. Гимазов Р.М., Булатова Г.А. Адаптивные реакции нервно-мышечной системы на тренировочные нагрузки в юношеском гиревом спорте / Р.М. Гимазов, Г.А. Булатова // Теория и практика физической культуры. 2017. №8. С. 53-55.
6. Горбов А.М. Гиревой спорт. М.: АСТ; Донецк: Сталкер, 2005. 191 с.
7. Дворкин Л.С. Силовые единоборства. Атлетизм, культуризм, пауэрлифтинг, гиревой спорт. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. 384 с.
8. Дворкин Л.С. Возрастное исследование профилирования производительности нервно-мышечной системы юных тяжелоатлетов / Л.С. Дворкин, Н.И. Дворкина, С.В. Фомиченко, С.И. Попова // Теория и практика физической культуры. 2018. №2. С. 30-32.
9. Дубровский В.И. Физиология физического воспитания и спорта. М.: Изд-во «Владос», 2002. 608 с.
10. Жирнов А.Н. Гиревой спорт: Методическое пособие. Тамбов: Изд-во ТВАИИ, 2003. 74 с.
11. Сивохин И.С. Эксперимент по оценке эффективности силовых методов тренировки / И.С. Сивохин, А.Н. Белегов, В.Ф. Скотников, А.И. Федоров, М. Тапсир, А. Калашников, О.Ю. Комаров // Теория и практика физической культуры. 2017. №11. С. 77-82.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

Бурдюг В. С. Подготовка магистрантов направления подготовки «Педагогика Высшей школы» к научно-исследовательской деятельности

Бурдюг Вячеслав Сергеевич

обучающийся 1 курса Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Preparation of masters of the specialty "Pedagogy of Higher education" for research activities

Burdyug Vyacheslav Sergeevich

1st year student, Humanitarian and pedagogical academy (branch)
V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Аннотация. В статье рассмотрены и проанализированы труды ученых, направленные на помощь в написании научно-исследовательских работ магистрантами направления подготовки «Педагогика Высшей школы». Кроме того, описаны основные трудности, с которыми сталкиваются молодые исследователи при выборе основной темы исследования и необходимость поддержки со стороны преподавательского состава.

Ключевые слова: педагогика Высшей школы, написание научно-исследовательской работы, методические рекомендации.

Abstract. The article examines and analyzes the works of scientists aimed at helping undergraduates write research papers in the field of Higher Education Pedagogy. In addition, the main difficulties faced by young researchers in choosing the main research topic and the need for support from the teaching staff are described.

Keywords: pedagogy of Higher education, writing a research paper, methodological recommendations.

В условиях евроинтеграции и системных изменений всех сфер жизни проблема формирования кадрового потенциала высшей школы становится генеральной линией реформирования системы высшего образования Украины. Ключевой задачей образовательной политики государства является конкурентоспособность будущего педагога, то есть подготовка специалистов, способных к постоянному самосовершенствованию, самообразованию, активной творческой преподавательской и научно-исследовательской деятельности.

Сделанный нами анализ диссертационных исследований, монографий, публикаций и интернет источников свидетельствует, что различным аспектам проблемы подготовки магистров в условиях Высшей школы уделялось значительное внимание. Так, диссертация Ю. Атаманчук посвящена изучению теоретических и

методических основ подготовки магистров по управлению учебным заведением к информатизации управленческой деятельности [1].

Диссертация В. Кравченко является теоретико-экспериментальным исследованием проблемы модернизации профессиональной подготовки преподавателей Высшей школы в условиях магистратуры. Исследование содержит разработанную и апробированную авторскую модель модернизированной профессиональной подготовки преподавателей Высшей школы в условиях магистратуры [5].

В диссертации К. Гнездиловой научно обоснованы теоретико-методические основы и концепция формирования корпоративной культуры будущих преподавателей Высшей школы в процессе магистерской подготовки, разработаны концептуальные основы формирования корпоративной культуры будущих преподавателей высших учебных заведений в условиях магистратуры [2, с. 34].

Научная работа М. Супрун посвящена профессиональной подготовке будущих преподавателей вузов в магистратуре. Определены педагогические условия и предложена модель формирования основ профессионализма будущего преподавателя Высшей школы; разработаны критерии (мотивационно-ценностный, когнитивно-операционный, личностный) и обоснованы показатели их сформированности, усовершенствована структура профиограммы преподавателя вуза и формы его профессиональной подготовки во время обучения в магистратуре [11, с. 98].

В монографии Н. Мачинской проанализированы теоретические и методические основы педагогического образования магистрантов высших учебных заведений непедагогического профиля, предложена концепция педагогического образования магистрантов, модель ее реализации и критерии эффективности. Раскрыты организационно-методические основы, содержание, формы, методы и средства педагогического образования магистрантов высших учебных заведений непедагогического направления. [6, с. 264]. В монографии И. Княжевой акцентировано на учебно-воспитательном процессе будущих педагогов в магистратуре [4, с. 6]. Монографию С. Сысоевой посвящено освещению теоретических и методических основ творческого развития преподавателей Высшей школы. [10, с. 280].

Научная статья Л. Кайдаловой и Н. Щекиной посвящена освещению практического опыта работы кафедры педагогики и психологии Национального фармацевтического университета по подготовке магистров специальности

«Педагогика Высшей школы». Авторами доказано, что качество подготовки преподавателей обусловлено наличием выстроенной системы работы по подготовке кадров для Высшей школы, а оптимальное сочетание видов учебной и научно-исследовательской работы обуславливает качество подготовки преподавателей [3, с. 34]. В публикации Н. Приходькиной рассмотрены актуальные проблемы и проанализированы особенности профессиональной подготовки специалистов по педагогике Высшей школы по магистерской программе «Педагогика Высшей школы» [8, с. 278-284].

Статья Н.Мирончук содержит анализ содержания магистерских программ подготовки будущих преподавателей Высшей школы специальности «Образовательные, педагогические науки» («педагогика Высшей школы»). Автором подчеркнута, что способность к самоорганизации является основой успешной профессиональной деятельности будущего преподавателя и указаны учебные дисциплины программ подготовки отечественных высших учебных заведений, изучение которых способствует формированию компетентности самоорганизации [7, с. 99-103]. Научная публикация Э. Прохоровой посвящена исследованию сущности понятий «компетенция» и «компетентность», рассмотрено понятие «компетентность магистров педагогических университетов к научно-исследовательской деятельности», и проанализирован уровень информированности магистров по научно-исследовательской деятельности [9, с. 102].

Научно-исследовательская подготовка магистров специализации «Педагогика Высшей школы» специальности «Образовательные, педагогические науки» заложена в структуре основной образовательной программы. Изучение дисциплин: «Методология и методика педагогических исследований», «Современные технологии исследования», «Педагогика Высшей школы и методология педагогических исследований», отдельных разделов других предметов способствует усилению методологической направленности учебного процесса в вузах, формированию научного мировоззрения у магистров, что является одним из главных условий повышения качества их подготовки. Рассмотрение основных положений методологии научно-педагогического исследования, подготовка и привлечение магистров к осуществлению научно-исследовательской деятельности, ознакомление их со стратегией и тактикой проведения исследований, предоставление им знаний относительно методологии, методики и инструментария исследования, организации и проведения экспериментальной работы, подготовка публикаций, квалификационных работ, применение в исследованиях методов анализа

информационных источников и рациональной организации научного труда, способствует более качественной подготовке к выполнению самостоятельного научного исследования в области педагогики.

Изучение дисциплин базового цикла позволяет расширить и углубить полученные во время обучения на бакалавриате знания и навыки, необходимые для научной деятельности магистранта. Он должен уметь дискутировать, вести полемику, отстаивать свою точку зрения, четко обозначать и высказывать собственные мнения, формулировать выводы, обосновывать и аргументировать, принимая активное участие на практических и семинарских занятиях. В соответствии с требованиями образовательного стандарта в учебном процессе широко применяются активные и интерактивные формы проведения занятий, во время которых выше перечисленные навыки совершенствуются и оттачиваются магистрантами. Участие в круглых столах, дискуссионных клубах, научных кружках, психолого-педагогических тренингах, познавательных и игровых мероприятиях способствует формированию аналитического мышления, коммуникативных навыков и ряду умений, необходимых для проведения научно-исследовательской работы.

Магистерская подготовка содержит научно-исследовательскую работу, как обязательный раздел программы. Подчеркнем, что научная деятельность магистрантов имеет такую же цель, что и весь учебный процесс - формирование установленных стандартом и основной образовательной программой общих и специальных компетентностей. Безусловно, именно это, обуславливает дополнительные требования к руководителям научной деятельностью.

В соответствии с положениями правил приема в магистратуру принимаются как студенты, получившие профильное образование, так и выпускники смежных направлений подготовки. Вследствие чего, чрезвычайную актуальность приобретает вопрос помощи магистрантам в выборе сферы их научных интересов. Исходя из практического опыта работы, считаем необходимым отметить, что подавляющее большинство из поступающих в магистратуру заранее не продумывают тему своей будущей научной работы. Студенты ориентированы только на конечный результат: приобретение профессиональных знаний и получение диплома магистра. Немногие связывают обучение в магистратуре со своей исследовательской работой во время учебы в аспирантуре.

Студент, поступающий в магистратуру после окончания учебы в бакалавриате, уже обладает отдельными навыками научно-исследовательской работы. Поэтому

преподавателю необходимо учитывать уже приобретенный опыт магистрантов, а также их личностные качества.

Преподаватели кафедры педагогики Высшей школы активно помогают в выборе темы будущей магистерской работы, формируют мотивацию к научной деятельности, знакомят со спецификой научно-исследовательской работы, учат правильно работать с научной литературой, нормативно-правовыми актами, научно-педагогическими изданиями, ориентируют магистрантов на саморазвитие методологической культуры, готовят к проведению научно-исследовательской деятельности, знакомят со стратегией и тактикой проведения исследований, предоставляют знания по методологии, методике и инструментарию исследования, учат применять в исследованиях методы анализа информационных источников и организации научного труда, что обуславливает становление исследовательской культуры, стимулирует формирование научно-исследовательского опыта, необходимого в условиях функционирования инновационных образовательных процессов.

Тематика магистерской работы должна иметь тесную связь и зависеть от направленности образовательной программы, так как все дисциплины этой программы будут направлены на формирование определенных компетенций выпускника магистратуры. Оторванность научно-исследовательской работы магистранта от содержания дисциплин и модулей подготовки негативно повлияет на качество подготовки в целом.

Преподаватели кафедры педагогики Высшей школы исключительно внимательно относятся к организации научно-исследовательской работы магистрантов, ведь именно это является предпосылкой их готовности к будущей творческой, инновационной педагогической деятельности. Ориентировочная тематика магистерских работ включает актуальные вопросы педагогики Высшей школы: внедрение инновационных технологий, формирование профессиональной компетентности преподавателя Высшей школы, опережающая подготовка будущего специалиста, повышение эффективности учебной деятельности студентов и тому подобное. В помощь магистрантам преподаватели кафедры педагогики Высшей школы разрабатывают методические рекомендации по подготовке, оформлению и защите магистерской работы. Ведущие преподаватели кафедры проводят индивидуальные консультации, помогая в организации и проведении научно-исследовательской работы.

Во время учебы в магистратуре научно-исследовательская деятельность становится краеугольным камнем профессионального образования. Научно-исследовательская работа магистрантов важна для формирования представленных в программе общих и специальных компетентностей, подготовки будущих преподавателей к педагогической деятельности в современных условиях.

Список литературы

1. Атаманчук Ю. М. теоретические и методические основы подготовки магистров по управлению учебным заведением к информатизации управленческой деятельности: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04; 13.00.06 / Ю. М. Атаманчук. – Умань, 2016 . – 43 с.
2. Глобенко М. В. Содержание и структура профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков и особенности ее формирования в новых поликультурных условиях / М.В. Глобенко // Вестник Полоцкого гос. ун-та. Серия: Педагогические науки. – 2007. – № 5. – С. 36-39.
3. Гнездилова К. М. теоретические и методические основы формирования корпоративной культуры будущих преподавателей Высшей школы в процессе магистерской подготовки : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.04-теория и методика профессионального образования / К. М. Гнездилова; Черкасский нац. ун-т им. Б. Хмельницкого. – Черкассы, 2014 – 40 с.
4. Данилюк А. Я. Принцип культурогенеза в образовании / А.Я. Данилюк // Педагогика. – 2008. – № 10. – С. 3-8.
5. Кайдалова Л. Г., Щекина Н.Б. Опыт подготовки магистров по специальности «Педагогика Высшей школы». 2008 режим доступа: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-12/08klgphs.pdf>.
6. Княжева И. А. Теоретико-методологические основы развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин в условиях магистратуры : монография / И. А. Княжева. – Одесса: Бондаренко М. А., 2014 – 328 с.
7. Кравченко В. М. Теоретические и методические основы модернизации профессиональной подготовки преподавателей Высшей школы в условиях магистратуры: дис. доктора пед. наук: 13.00.04-теория и методика профессионального образования / В. М. Кравченко. – Запорожье, 2017 – 613 с.
8. Мачинская Н. И. Педагогическое образование магистрантов высших учебных заведений непедагогического профиля: [монография] / Н. И.Мачинская; под ред. докт. пед. наук, проф., член-кор. НАПН Украины С. А. Сыроевой. – Львов: Львовдвуз – 2013 – 416 с.
9. Мирончук Н. М. Особенности содержания подготовки магистров специальности «Образовательные, педагогические науки» («Педагогика Высшей школы») / Н. М. Мирончук // Scientific Letters of Akademic Society of Michal Baludansky. – 2018 № 3 Volume 6 – P. 99-103.

10. Приходькина Н. А. Особенности подготовки специалиста по магистерской программе «педагогика Высшей школы» в ГБУЗ «университет менеджмента образования» НАПН Украины / Н. А. Приходькина // сборник научных трудов Военного института Киевского национального университета имени Тараса Шевченко. – 2013 – Вып. 41 – С. 278-284.
11. Прохорова Е.В. Реальное состояние осведомлённости магистрантов в научно-исследовательской деятельности / Е.В. Прохорова // Наука и образование. Вып. 8 / под ред. О.Я. Чебыкина, А.М. Богуш. – Одесса : Пивд. научн. центр НАПН Укр. ун-та, 2011 – 112 с.
12. Сысоева С. А. Творческое развитие специалистов в условиях магистратуры : монография / С. А. Сысоева. – К.: Эдельвейс, 2014 – 400 с.
13. Супрун М. В. Формирование основ профессионализма будущего преподавателя Высшей школы в процессе магистерской подготовки : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 - теория и методика профессионального образования / М. В. Супрун; Винницкий гос. пед. ун-т им. М. Коцюбинского. – Винница, 2012 – 21 с.

УДК 37

Бурдюг В. С. Формирование готовности будущих учителей к конструированию учебных технологий: теоретический аспект

Бурдюг Вячеслав Сергеевич

обучающийся 1 курса Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Formation of future teachers' readiness to design educational technologies: theoretical aspect

Burdyug Vyacheslav Sergeevich

1st year student Humanitarian and pedagogical academy (branch) V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Аннотация. В статье рассмотрены и проанализированы процессы подготовки будущих учителей к конструированию учебных практик, а также влияние общеобразовательных тенденций на процесс подготовки магистрантов. Кроме того, были разработаны концептуальные положения, которые направлены на поэтапное наращивание их профессионализма вообще и компетентности в области конструкторской деятельности в частности.

Ключевые слова: конструирование учебных технологий, подготовка будущих учителей, обучение магистрантов.

Abstract. The article examines and analyzes the processes of preparing future teachers for the construction of educational practices, as well as the influence of general educational trends on the process of training undergraduates. In addition, conceptual provisions have been developed that are aimed at gradually increasing their professionalism in general and competence in the field of design activities in particular.

Keywords: construction of educational technologies, training of future teachers, training of undergraduates.

Преобразования, происходящие в современном обществе, требуют соответствующих изменений как отдельных компонентов образовательной системы – целей, содержания, методов и учебных технологий, так и ее концептуальной основы. Образовательная ситуация, касающаяся как содержательной, так и процессуальной стороны обучения, формирует социальную потребность в учителе, который способен самостоятельно осуществлять проектировочную и конструкторскую функцию в условиях образовательных альтернатив.

Высшие учебные заведения, готовя будущих педагогов, дают им определенную сумму академических знаний, однако уделяют слишком мало внимания психологической подготовке учителей к работе в современной школе, умению активизировать личностный потенциал и моделировать свое профессиональное самосовершенствование [7, с. 54].

Это обуславливает повышение требований к качеству подготовки магистрантов в педагогическом университете, одним из компонентов которой должно стать формирование готовности будущего учителя к разработке учебных технологий.

При разработке теоретических основ подготовки будущих учителей к конструированию учебных технологий мы считаем необходимым учесть влияние общеобразовательных тенденций на процесс подготовки магистрантов:

- общемировую тенденцию к изменению основной парадигмы образования: кризис классической модели и системы образования; разработка новых педагогических фундаментальных идей; создание экспериментальных и альтернативных школ в различных областях образовательной деятельности;

- отечественное движение образования в направлении интеграции в мировую культуру: демократизация школы, налаживание связи с основными субъектами социальной культуры, создание системы непрерывного образования, гуманитаризация и компьютеризация образования, свободный выбор программ обучения и образования [1, с. 33].

Готовность учителя к конструированию учебных технологий это сложное личностное образование, являющееся условием и регулятором успешной проектировочной и конструкторской деятельности педагога. Конструирование учебных технологий мы понимаем как процесс детализации проекта технологии для использования в конкретных условиях реальными участниками учебно-воспитательного процесса. Теоретико-методологической основой формирования готовности будущих учителей к конструкторской деятельности является теория системогенеза В. Шадрикова, в которой структура готовности к деятельности признается тождественной структуре соответствующей функциональной психологической системы и содержит следующие компоненты: мотивы деятельности, цели деятельности, информационную основу деятельности, программу деятельности, блок принятия решения, а также подсистему профессионально важных качеств личности. Соответственно, в нашем исследовании структура готовности обусловлена структурой функциональной системы конструкторской деятельности (постановка диагностических и формулировка учебных целей; подготовка учебных материалов; организация всего хода обучения; оценка текущих результатов; коррекция технологии; заключительная оценка результатов) и, соответственно, содержит мотивы, цели, информационную основу и программу конструкторской деятельности, процессуально-деятельностную и рефлексивную составляющие, а также блок

принятия решения и подсистему профессионально важных для конструирования учебных технологий качеств личности [7, с. 101].

Мотивационная готовность к конструкторской деятельности является ее системообразующим компонентом, поэтому целесообразным оказывается включение в содержательный компонент образовательного процесса в магистратуре системы мероприятий, направленных на решение задач формирования положительного отношения магистрантов к директивным образовательным инновациям, внедрение которых предполагает создание авторских учебных технологий и развитие мотивации достижения, в том числе формирование чувства «личностной причастности».

Важнейшими задачами подготовки будущих учителей по вопросам педагогического целеобразования мы видим в том, чтобы помочь магистрантам понять закономерности и принципы процесса целеобразования, развить способность как к обоснованной оценке разнообразных научных подходов к определению концептуальных целей начального образования и их педагогической интерпретации, так и к самостоятельному определению модульных и частичных целей, в частности, целей отдельной учебной технологии [2, с. 8].

При формировании у будущих специалистов информационной основы конструкторской деятельности необходимыми оказываются разработка и внедрение в образовательный процесс магистратуры интегрированного курса соответствующего направления, в котором были бы освещены современные разработки в области педагогики и психологии творчества, педагогической конструкторологии, теории принятия решения, теории технологического подхода в образовании и тому подобное.

Следует отметить, что опыт конструкторской деятельности может быть усвоен личностью только путем ее включения в процесс создания авторских учебных технологий, а важным фактором эффективности этой деятельности является сформированность соответствующих действий. Кроме того, в процессе формирования у будущих учителей системы действий по созданию и внедрению учебных технологий в практику работы, мы должны предусмотреть комплекс мероприятий в образовательной системе магистратуры, направленных на формирование в них готовности определять проблемы процесса обучения и осуществлять отбор учебных технологий, внедрение которых позволяет решить эти проблемы, планировать процесс разработки и внедрения учебных технологий в практику работы и реализовывать намеченный план [4, с. 92].

На результативность конструкторской деятельности и успешность ее освоения влияет уровень сформированности у магистранта профессионально важных качеств

учителя-проектировщика, к которым мы относим в первую очередь креативность и критичность его профессионального мышления. Развитие креативности должно осуществляться с позиций комплексного подхода и направляться на развитие дивергентности мышления слушателей, алгоритмических приемов решения проблем в профессиональной области. Развитие критичности профессионального мышления должно происходить в единстве его структурных компонентов – сформированности критериальной базы оценки педагогических процессов и явлений, способности к ее осуществлению и научному обоснованию.

Основная идея формирования готовности будущего учителя к конструированию учебных технологий заключается в том, что формирование соответствующих знаний и умений, развитие творческих способностей, создание ценностно-ориентационных установок необходимо осуществлять не последовательно, а параллельно, подчинив весь процесс образовательной деятельности созданию практически значимого педагогического продукта.

Методологическими ориентирами построения системы подготовки магистрантов к конструированию учебных технологий мы выбрали системный, деятельностный, личностный, андрагогический, акмеологический, социокультурный, культурологический, технологический, диагностический, поисковый, исследовательский, творческий, комплексный, проблемный, коммуникативный, средовой, гуманистический, ценностный подходы. Составной частью ее, ядром служат принципы: эволюционности развития системы высшего педагогического образования; ценности гуманитарной культуры; системно-ценностной ориентации управления; взаимосвязи и взаимовлияния линейности и нелинейности в развитии; опоры на научно-концептуальное знание в деятельности; ведущей роли прогноза в принятии решений на всех уровнях управления; системности и комплексности; процессуальности; конфликтности конструкторской деятельности; воспитательной роли конструкторской деятельности; развивающего влияния; прогнозирования развития учебной технологии; субъектности; детерминизма; социальной детерминации личности; развития; инвариантности; гуманизма [3, с. 237].

Опираясь на предварительное изложение и результаты экспериментального преподавания, можно отметить, что подготовка магистрантов к конструированию учебных технологий направлена на поэтапное наращивание их профессионализма вообще и компетентности в области конструкторской деятельности в частности, и основывается на следующих концептуальных положениях:

1) Подготовка будущих учителей к конструированию учебных технологий на втором уровне педагогического образования основывается на методологическом признании приоритетов личностного развития магистранта, его потребностей, мотивов, целей, способностей, индивидуально-психологических особенностей;

2) Готовность к личностно профессиональному самопониманию и саморазвитию формируется на основе идеи усиления интернальности психолого-педагогической подготовки, которая создает условия для возникновения потребностей и возможностей построения индивидуально-ориентированных стратегий будущей деятельности по конструированию учебных технологий;

3) Подготовка к конструированию учебных технологий предполагает создание в образовательной среде университета благоприятных условий для полноценного проявления и развития личностных качеств магистрантов в соответствии с их способностями, наклонностями, целью профессионального становления в процессе формирования их профессиональных компетентностей, определение собственной траектории профессионального роста и приобретения высокого уровня профессионализма;

4) Эффективность подготовки к конструированию учебных технологий зависит от осознания участниками образовательного процесса устоев и истоков конструкторской деятельности, эффективности системного проектирования процесса и технологического комплекса подготовки магистрантов в образовательной системе магистратуры, привлечения слушателей к индивидуальной проектной деятельности, организации взаимодействия «магистрант-преподаватель» в процессе обучения, влияния образовательной и профессиональной среды в процессе прохождения практики на становление творческой позиции будущих учителей;

5) Наиболее целесообразными стратегиями обучения будущих педагогов конструкторской деятельности являются эмотивная и когнитивная;

6) Показателем морально-психологической готовности магистрантов к конструированию учебных технологий является комплексная характеристика, которая состоит из мотивационного, морально-ориентированного, познавательно-операционного, эмоционально-волевого, психофизиологического, оценочного компонентов [6, с. 22].

Созданная на основе данной концепции дидактическая система обучения магистрантов дает возможность достаточно эффективно готовить будущих учителей к сознательному выбору и конструированию технологий обучения для решения задач современного образования.

Список литературы

1. Зайцев, А.А., Бугова, Г.В. К вопросу оптимизации адаптации студентов к процессу обучения / А.А. Зайцев, Г.В. Бугова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2009. – № 4 (8). – С. 31-36.
2. Новиков, А.М. Культура как основание содержания образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 2011. – № 6. – С. 3-14.
3. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании: учебное пособие. – М.: Высшее образование, 2007 – 357 с.
4. Совершенствование профессиональной подготовки студентов на факультете иностранных языков: сборник научных работ / Научн. ред. С.Ф. Шатилов, З.И. Цырлина. – Ленинград, 1975. – 173 с.
5. Стайнов, Г.Н. Бинарный культурологический и компетентностный подход к обоснованию модели преподавателя / Г.Н. Стайнов // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. – 2009. – № 5. – С. 100-103.
6. Соловцова, И.А. Определение парадигмальной принадлежности научно-педагогического исследования: целостный подход / И.А. Соловцова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – Т. 55. – № 1. – С. 21-24.
7. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М. : Наука, 1982 – 186 с.

UDC 372.881.1

Маслиева Е.С. Innovative English language teaching methods and technologies for state municipal government specialty students

Maslieva Yekaterina Sergeevna

Senior lecturer of Foreign Languages department, Sevastopol State University
maslieva_k@rambler.ru

Инновационные методы и технологии обучения английскому языку студентов направления подготовки «Государственное муниципальное управление»

Маслиева Екатерина Сергеевна

Старший преподаватель кафедры Иностранные языки
Севастопольский государственный университет

Abstract. In recent years, the integration of innovative teaching methods and technologies has gained significant attention in educational settings across the globe. The use of these methods and technologies has revolutionized the way English is taught to students in general and state municipal government specialty students in particular. This article explores the effectiveness of innovative teaching methods and technologies in enhancing English language learning for this specific group of students. Moreover, the paper deals with some teaching peculiarities of above mentioned type of students. In this article, we also discuss the significance of developing English language skills for students pursuing a specialty in state municipal government and propose strategies for integrating language education into their curriculum.

Key words: state municipal government specialty students, teaching methods and technologies, peculiarities, recommendations.

As the world becomes increasingly interconnected, the importance of proficiency in the English language cannot be overstated. This is especially true for students studying in fields such as state municipal government, where effective communication in English is crucial for success in both academic and professional settings. Students specializing in state municipal government require strong English language skills for various reasons. Firstly, they must be able to comprehend and analyze academic materials, including scholarly articles, research papers, and textbooks, which are often written in English. Additionally, as globalization continues to influence the public administration field, it is crucial for students to possess the ability to communicate effectively with international colleagues and stakeholders. Lastly, proficiency in English is essential for students to navigate the increasing availability of English-language resources, such as online databases and professional development opportunities.

In order to ensure that students studying state municipal government are equipped with the necessary English language skills, it is imperative to integrate language education

into their curriculum. This can be achieved in several ways. For instance, English language courses specifically designed for public administration students can be offered, focusing on developing academic writing, reading comprehension, and verbal communication skills. Furthermore, incorporating English language components into existing state municipal government courses, such as through the use of English-language textbooks, presentations, and discussions, can help students apply their language skills in a real-world context.

In addition to formal instruction, practical language skill development is also essential for state municipal government students. Internships, study abroad opportunities, and collaborative research projects with international partners can provide students with valuable experiences to apply and improve their English language skills in real-world settings. English language teaching for state municipal government speciality students should be tailored to the unique demands and requirements of their field of study. By addressing the peculiarities of their professional context and integrating relevant skills and knowledge, educators can effectively prepare students for successful communication and interaction in English within the state municipal government sector. To start with, we should underline special traits in state municipal government students' educational language process:

1. Teaching specialized English vocabulary: State municipal government students often require a specialized vocabulary related to their field. Therefore, English language teaching for these students should emphasize the acquisition of specialized terminology related to governance, public administration, and policy-making.

2. Emphasizing communication skills: English language teaching should focus on developing students' communication skills, especially in the context of public speaking, negotiation, and interpersonal communication. These skills are crucial for state municipal government professionals who need to effectively communicate with colleagues, constituents, and other stakeholders.

3. Incorporating case studies and real-world examples: English language teaching for state municipal government students should incorporate case studies and real-world examples related to their field. This can help students understand how English language skills are applied in practical situations within the context of state and municipal governance.

4. Understanding legal and policy documents: State municipal government professionals often need to interpret and analyze legal and policy documents, which may be written in English. Therefore, English language teaching should include activities and

exercises that help students develop the skills needed to understand and interpret complex legal and policy documents.

5. Cultural awareness and sensitivity: State municipal government professionals often work with diverse communities and stakeholders. English language teaching should include cultural awareness and sensitivity training to help students navigate intercultural communication and work effectively in multicultural environments.

6. Developing writing skills: Effective writing skills are essential for state municipal government professionals, as they often need to draft reports, proposals, and other written communication. English language teaching should emphasize the development of writing skills, including clear and concise writing, proper grammar and punctuation, and the ability to tailor writing to different audiences and purposes.

Secondly, while teaching English educator, in our opinion, should mind some peculiarities of English language teaching to state municipal government speciality students. Let us consider some of them:

1. Contextual Relevance: English language instruction for state municipal government speciality students should be contextualized to their professional environment. This includes incorporating relevant vocabulary, terminology, and communication skills applicable to their field of study. Examples could include discussing public administration practices, policy-making processes, and legal terminology in English.

2. Emphasis on Professional Communication: State municipal government speciality students require a strong focus on developing professional communication skills in English. This includes writing formal reports, conducting meetings, delivering presentations, and engaging in diplomatic negotiations. English language teaching should prioritize these skills to prepare students for their future careers.

3. Legal and Administrative English: As state municipal government speciality students may be involved in legal proceedings, administrative tasks, and policy development, English language instruction should incorporate legal and administrative English. This includes teaching students how to interpret and produce legal documents, understand administrative procedures, and navigate regulatory frameworks in English.

4. Intercultural Communication: Given the international nature of contemporary public administration and governance, state municipal government speciality students must be equipped with intercultural communication skills. English language teaching should expose students to diverse cultural perspectives, etiquettes, and communication styles to prepare them for working in a multicultural environment.

English teacher should take into account mentioned peculiarities and integrate them into effective English language teaching. To succeed in this we can offer a list of recommendations [1]:

1. Incorporate Case Studies: Use real-life case studies and scenarios related to state municipal government operations to engage students and demonstrate the practical application of English language skills in their professional context.

2. Guest Lectures and Workshops: Invite professionals from the state municipal government sector to deliver guest lectures and workshops in English, providing students with firsthand insights and real-world examples of professional communication in action.

3. Simulation Exercises: Organize simulation exercises that simulate professional scenarios such as policy debates, public hearings, or crisis management situations. These activities can help students practice their English language skills in a realistic and immersive setting.

4. Collaborative Projects: Encourage collaborative projects that require students to work together in English to solve real-world problems and develop solutions related to state municipal governance. This can improve their teamwork and communication skills.

Moreover, to make English language study effective we believe it is necessary to utilize online platforms and resources, including educational websites, language learning apps, and virtual language exchange programs, can supplement formal education and offer additional opportunities for language practice and interaction [2].

In the context of teaching English to state municipal government specialty students, one of the innovative teaching methods that has proven to be effective is task-based learning. This method focuses on the use of real-life tasks and activities to facilitate language learning. State municipal government specialty students can benefit from this approach as it allows them to engage in meaningful and authentic language practice, which is directly relevant to their field of study.

Another effective teaching method is project-based learning, which involves students working collaboratively on interdisciplinary projects. This method allows state municipal government specialty students to apply their English language skills in the context of complex and real-world problems, thereby enhancing their language proficiency in a practical and meaningful way.

Technology usage in English language teaching has also been instrumental in catering to the specific needs of state municipal government specialty students. One such technology is virtual reality (VR), which provides students with immersive and interactive experiences that simulate real-world environments. State municipal government specialty students can

benefit from the use of VR in language learning by engaging in virtual simulations of various government-related scenarios, which allows them to develop their language skills in a contextually relevant manner [3].

Another technology that has proven to be effective is mobile language learning applications, which provide state municipal government specialty students with convenient access to language learning materials and interactive exercises. These applications offer personalized and adaptive learning experiences, thereby enabling students to enhance their English language proficiency at their own pace and according to their specific needs [4,5].

In conclusion it is worth admitting that innovative teaching methods and technologies have the potential to significantly improve English language learning for state municipal government specialty students. At the same time educator should take into account special features of this speciality students, special recommendations and peculiarities of teaching process. By incorporating task-based learning, project-based learning, virtual reality, and mobile language learning applications into the curriculum, teachers can provide state municipal government specialty students with a comprehensive and relevant English language learning experience that is directly applicable to their field of study [6]. As the demand for English language proficiency continues to grow in the context of state municipal government specialty, the integration of innovative teaching methods and technologies will play a crucial role in preparing students for success in their future careers.

List of literature

1. Kaya, T. The impact of using innovative teaching methods on students' attitudes towards learning English // *International Journal of Research in Education and Science*, 2017. - 3(1) – P.117-119.
2. Technology Integration in Education: Innovative Teaching Methods and Technologies to Teach State and Municipal Government Specialty Students // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2018.-15(1) – P. 1-17.
3. Jones, S. C., & Mulder, R. Using Virtual Reality in Teaching State and Municipal Government Specialty Students English: A Case Study // *Journal of Educational Technology Systems*, 2019. - 48(3) – P. 314-330.
4. Wang, D., & Sun, C. Flipped Classroom Model in Teaching English to State and Municipal Government Specialty Students // *English Language Teaching*, 2020. - 13(3) – P. 61-73.
5. Lim, J., & Lee, H. Gamification in English Language Teaching for State and Municipal Government Specialty Students // *English Teaching*, 2021. - 75(2) – P. 24-36.
6. Lee, J., & Park, S. Mobile Learning in Teaching State and Municipal Government Specialty Students English // *Language Learning & Technology*, 2022. - 26(1) – P. 45-56.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9.072

**Цариценцева О.П. Особенности психологического благополучия мужчин
и женщин**

Цариценцева Оксана Петровна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной
и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»

Features of the psychological well-being of men and women

Tsaritsentseva Oksana Petrovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department
of Age and Pedagogical Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education "Orenburg State Pedagogical University"

Аннотация. Статья представляет собой описание и анализ результатов эмпирического исследования психологического благополучия мужчин и женщин. Раскрывается актуальность исследования психологического благополучия личности, обозначаются теоретические основания эмпирического исследования. Изучение психологического благополучия личности проводилось с помощью шкалы психологического благополучия К.Рифф. В исследовании приняли участие 104 человека (18 мужчин, 86 – женщин от 25-55 лет). Результаты эмпирического исследования показали, что преобладающим уровнем психологического благополучия на современном этапе является высокий уровень. Сравнение результатов мужчин и женщин показало, что уровень психологического благополучия мужчин и женщин существенно не отличается. Однако имеются отличия по компонентам, определяющим позитивное функционирование личности, а именно: для женщин характерен более высокий уровень самопринятия, чем у мужчин. Кроме того, женщины чаще ориентированы на личностный рост и имеют устойчивые цели. В то же время как мужчинам в большей степени присущ высокий уровень автономии.

Ключевые слова: психологическое благополучие, личность, мужчина, женщина, удовлетворенность жизнью, самопринятие, личностный рост.

Abstract. The article is a description and analysis of the results of an empirical study of the psychological well-being of men and women. The relevance of the study of psychological well-being of the individual is revealed, the theoretical foundations of empirical research are indicated. The study of psychological well-being of the individual was carried out using the K. Riff Psychological Well-Being Scale. 104 people took part in the study (18 men, 86 - women from 25-55 years old). The results of an empirical study showed that the predominant level of psychological well-being at the present stage is a high level. Comparison of the results of men and women showed that the level of psychological well-being of men and women does not differ significantly. However, there are differences in the factors determining the phenomenon under study, namely: women have a higher level of self-acceptance than men. In addition, women are more often focused on personal growth and have sustainable goals. At the same time, men have a higher level of autonomy.

Key words: psychological well-being, personality, man, woman, life satisfaction, self-acceptance, personal growth.

Актуальность темы исследования. Особенность современного общества – нестабильность, необратимость, подвижность. Изменения в политике, экономике, социальной и духовной сферах общества, происходящие сегодня в мире, сказываются на психологическом благополучии человека. Факт снижения субъективного ощущения комфорта и удовлетворения отмечают в своих исследованиях отечественные психологи Карапетян Л.В., Козьмина Л.Б., Пахоль Б.Е., Дубровина И.В. и др.

Исследование благополучия в России началось сравнительно недавно. В советский период эта тема практически не рассматривалась. Однако с 2000-х годов и в настоящее время это направление в психологии является одним из перспективных. Ведут разработки в этом направлении Карапетян Л.В. (2017, 2018, 2019); Козьмина Л.Б. (2014); Шамионов Р.М., Бочарова Е.Е. (2014); Дубовик Ю.Б. (2012); Жуковская Л.В. (2011); Ширяева О.С. (2008); Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. (2005); Куликов Л.В. (2000, 2004).

Актуальность проблемы и ее недостаточная разработанность определило выбор темы исследования. Цель исследования: выявить и описать уровневые особенности психологического благополучия мужчин и женщин. Для изучения психологического благополучия мужчин и женщин мы обратились к методу опроса, применив шкалу психологического благополучия Рифф К., адаптированную Шевеленковой Т.Д., Фесенко П.П. (2005) [18].

Наше исследование строилось на следующих теоретических основаниях. Психологическое благополучие – это интегральный показатель степени направленности личности на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (позитивное отношение к окружающим; самопринятие; автономия; личностный рост; компетентность в управлении средой; жизненные цели), а также степень реализованности этой направленности в данный момент времени без осмысления прошлого, настоящего и будущего. Рифф К. отмечает, что выделенные компоненты психологического благополучия соотносятся с различными структурными элементами теорий, в которых так или иначе речь идет о позитивном функционировании личности. Например, «самопринятие» (как компонент психологического благополучия по Рифф К.) соотносится не только с понятиями «самоуважение» и «самопринятие», введенными и разработанными Маслоу А., Роджерсом К., Олпортом Г. и Яходой М. Оно также включает в себя признание

человеком своих достоинств и недостатков, соотносимое с концепцией индивидуации Юнга К. Г., а также позитивную (в основном) оценку человеком собственного прошлого, описанное Эриксоном Э. как часть процесса эго-интеграции. Феномен «психологическое благополучие» личности в 21 веке активно изучается и в России. Отечественные ученые признают, что это очень объемное и сложное понятие, которое включает в себя множество составляющих, однако практически все сходятся с зарубежными коллегами во мнении, что психологическое благополучие – это переживание, ощущение счастья, удовлетворения жизнью (гедонистический подход) или личного уровня достижений, самоактуализации, эффективности степень успешности, самореализации (эвдемонический подход). Психологическое благополучие по П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленковой – это целостное переживание, выраженное в субъективном ощущении счастья, удовлетворённости собой и собственной жизнью, а также связанное с базовыми человеческими ценностями и потребностями. Таким образом, психологическое благополучие личности – это достаточно сложное переживание человеком удовлетворенности собственной жизнью, отражающее одновременно как актуальные, так и потенциальные аспекты жизни личности [1, 6, 18].

Тема психологического благополучия мужчин и женщин нам кажется особенно актуальной, так как сегодня, мы не просто наблюдаем, но и становимся участниками расширения биполярной модели «мужское–женское» в «мужественность – женственность». Пол – уже не жесткая биологическая данность, а гендер как социально формируемая особенность. Процесс изменения стереотипов не всегда сопровождается личностным принятием, вызывает сложности и зачастую снижает способность человека жить полноценной жизнью [8, 11, 16]. Обращает на себя внимание и тот факт, что принадлежность полу задает разные модели поведения, установки, позиции и ценностные ориентации человека и особенности психологического благополучия личности. Полоролевая модель поведения имеет свой определенный набор качеств, которые при разной степени согласованности с доминирующими ценностями общества влияют на индивидуальную иерархию структурно представленных факторов психологического благополучия и, как следствие, на общий уровень переживания человеком удовлетворенности собственной жизни. На основании обозначенных теоретических положений, мы предположили, что психологическое благополучие мужчин и женщин будет иметь различия.

В исследовании приняло участие 104 человека. Из них 18 (17%) мужчин, 87 (83%) – женщин. Все респонденты принадлежат к возрастному периоду 25-55 лет.

На первом этапе нашего эмпирического исследования мы проанализировали уровни психологического благополучия всех респондентов нашей выборки. Результаты представлены на рисунке 1.

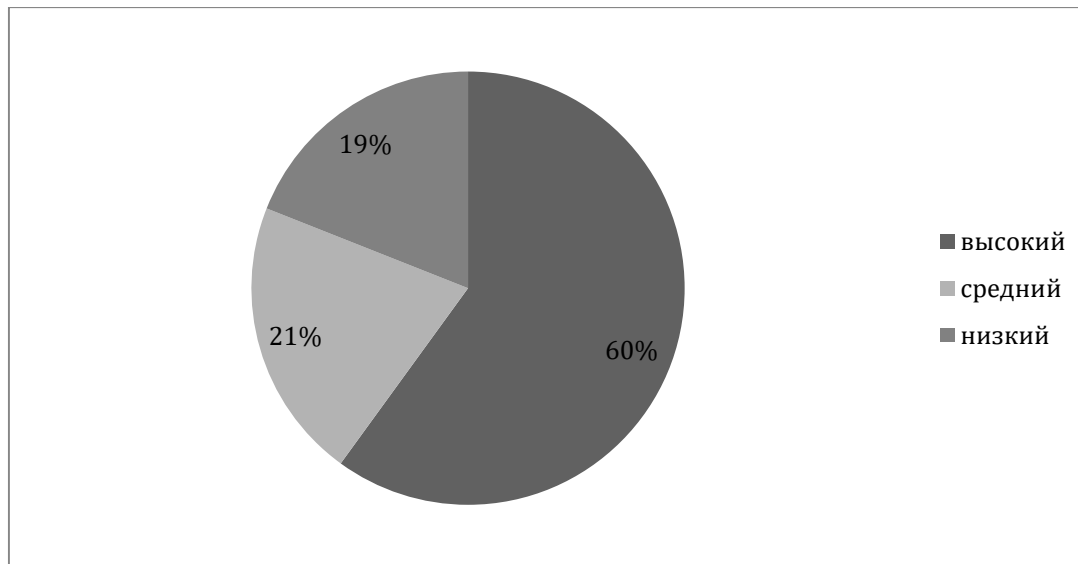


Рисунок 1. Уровни психологического благополучия всех респондентов

Обращает на себя внимание тот факт, что большинство опрошенных имеют высокий уровень психологического благополучия (60%). Респонденты этой группы обладают высоким уровнем рефлексии, они самостоятельны и независимы, способны противостоять общественным стереотипам и дискурсам; они – авторы своей жизни, все поступки их осознанны и подчинены собственным правилам; имеют личные критерии для оценки себя и своего поведения. Им свойственна стрессоустойчивость, они могут управлять окружением, контролировать всю внешнюю деятельность, а также эффективно использовать представляющиеся возможности, улавливают или самостоятельно создают условия и обстоятельства, которые подходят для удовлетворения их личных потребностей и достижения собственных целей. Отличительной особенностью этой группы людей является наличие четких намерений, конкретных целей в жизни и чувство направленности. 21% участников исследования достигают среднего уровня психологического благополучия, который проявляется в том, что эти люди, несмотря на довольно широко развитые собственные компетентности, продолжают контролировать внешнюю среду. Они часто ориентируются на общественное мнение, социальные стереотипы, положение, статус. Личность со средним уровнем психологического благополучия предпочитает общение в малом, но значимом круге общения. Тем ни менее, люди этой группы

воспринимают мир позитивно, принимают возможность радостного пребывания в нем, умеют наслаждаться тем, что имеют. Но по отношению к себе, как правило, у них остается негатив. Они часто критикуют свое прошлое, жалеют о содеянном, назначают виновных за случившееся с ними. У 19% респондентов выявлен низкий уровень психологического благополучия, который проявляется у них в отсутствии опыта позитивных близких отношений со значимыми другим. Часто это одинокие люди, которые не желают идти на компромиссы для поддержания важных связей с окружающими. Эти мужчины и женщины испытывают сложности в организации повседневной деятельности, они чувствуют себя неспособными изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства. Мир они воспринимают как несправедливый, жестокий и полный угроз. Беспокойство, тревожность, подозрительность, негативный эмоциональный фон и потребность в самоконтроле – отличительные черты людей с низким уровнем психологического благополучия.

Для детализации феномена и понимания нашей выборки мы сравнили уровни психологического благополучия отдельно у принявших в исследовании мужчин (18 человек) и женщин (86 человек). Анализ результатов позволил выявить следующие особенности. Высокий уровень зафиксирован у 50% мужчин (9 человек), что значительно ниже, чем у женщин. Психологическое благополучие на высоком уровне – у 62% женщин (54 человека). Низкий уровень психологического благополучия, напротив, чаще встречается у мужчин – 28% (5 человек), когда у женщин всего у 18% (15 человек). Средний уровень практически одинаков: у 22% мужчин (4 человека) и у 20% женщин (17 человек). Таким образом, женщины чаще имеют высокий уровень психологического благополучия, а мужчины – низкий уровень психологического благополучия.

Причин этому можно выделить несколько. Например, Мороз Т.С., Федоренко Ю.В., Достойнова М.В., рассматривая особенности психологического благополучия женщин в период средней взрослости, считают, что основной ценностью у мужчин остаётся работа, у женщин приоритет отдан семье. Именно семья повышает удовлетворённость смыслом жизни женщин. Группа ученых предполагает, что удовлетворённость браком в сочетании с возможностью работать и реализовывать себя в профессии обуславливает более высокий уровень психологического благополучия женщин. Они увидели закономерность, что замужние женщины одновременно стремятся к автономии, самостоятельно регулируют собственное поведение, но и оценивают себя в соответствии с личными критериями. У них был выявлен высокий уровень приспособления к существованию в обществе, учитывая

собственные потребности и мотивы, выявлена адекватная самооценка, высокая потребность в общении, взаимодействии, совместной деятельности, выявлена высокая степень определённости в своём эмоциональном отношении к происходящей действительности. Проверка статистической значимости обнаруженных различий проводилась с помощью непараметрического критерия – угловое преобразование Фишера (критерий ϕ^*). Результаты проверки показали, что различия в уровне психологического благополучия мужчин и женщин не достигают уровня статистической значимости ($\phi^*_{эмп.} = 0,99, p > 0,05$, по высокому уровню).

Для полного понимания структурных особенностей психологического благополучия мужчин и женщин мы сравнили среднее значение проявления факторов исследуемого феномена у каждого из полов. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Факторы психологического благополучия мужчин и женщин

Пол	Факторы психологического благополучия					
	Позитивное отношение	Автономия	Управление окружением	Личностный рост	Цели в жизни	Самопринятие
женский	58,89	54,42	59,05	61	63,84	60,21
мужской	58	55,94	59,11	55,58	59,17	54,94

Интересным выявленным фактом стало, что у мужчин, несмотря на более низкий общий уровень психологического благополучия, есть один фактор, у которого показатель выше, чем у женщин, – автономность. Для проверки обнаруженного отличия мы снова обратились к критерию – угловое преобразование Фишера (критерий ϕ^*). Результаты статистической проверки показали, что полученные различия не достигают уровня статистической значимости относительно низкого уровня. Этот уровень автономии встречается одинаково часто в обеих выборках ($\phi^*_{эмп.} = 0,413, p > 0,05$). Однако относительно высокого уровня автономии мы обнаруживаем, что у женщин реже (6% от женской выборки) встречается высокий уровень, чем у мужчин (22% от мужской выборки) ($\phi^*_{эмп.} = 1,91, p < 0,05$). По Еремеевой А.В. этот факт можно объяснить тем, что в ситуациях автономности мужчины и женщины переживают различные чувства: мужчины – состояние удовольствия, а женщины – интереса и увлеченности [14]. В ситуациях неавтономности женщины испытывают облегчение значительно чаще мужчин. Объяснить данные результаты можно, на наш взгляд, и эволюционным развитием мужских и женских социальных функций. Мужчина, всегда будучи физически сильнее женщины, отвечал за свой род, он решал

самостоятельно, где более безопасно и более сытно будет находиться своей семье, общине, племени. Он принимал решение, основываясь на собственном опыте, опираясь на свои возможности и умения. Позже мужчина сам выбирал женщину, добивался ее расположения, боролся с соперниками за нее. Сейчас мужчина в патриархальном типе семьи отвечает за финансовую стабильность и безопасность, является ее главой.

В результате нашего исследования у женщин выявлены более высокие, чем у мужчин показатели в самопринятии, личностном росте и наличии цели в жизни. Причиной различий в самопринятии (высокий уровень самопринятия был выявлен у 6% мужчин и 23% женщин), по нашему мнению, может являться разная реакция полов на негатив и опасность. Так как у мужчин, которые эволюционно призваны защищать и отвоевывать, в большинстве случаев на стресс и конфликтную ситуацию включается реакция «бей или беги», то они чаще всего проявляют агрессию, гнев, ярость и уходят от решения возникших проблем. А женщины, напротив, так как они более ослаблены из-за вынашивания потомства, для выживания выбирают иную реакцию — «дружи и приручай». В результате они обращаются к различным социальным группам, которые помогают им обеспечить выживаемость, а также пытаются договориться с «врагом» или переманить его на свою сторону. До сих пор женщины в сложной стрессовой ситуации часто обращаются за помощью к подругам, коллегам, психологам. Именно это позволяет им более эффективно принимать себя и уверенно идти к намеченной цели. Результаты статистической проверки с помощью критерий φ^* показали, что полученные различия достигают уровня статистической значимости ($\varphi^*_{\text{эмп.}} = 2,041, p < 0,05$).

Причиной высокого показателя у женщин фактора «личностный рост» можно назвать стремительное развитие цивилизации и глобализации многих процессов. Результаты статистической проверки с помощью критерий φ^* показали, что полученные различия достигают уровня статистической значимости ($\varphi^*_{\text{эмп.}} = 1,91, p < 0,05$). Этот факт дал женщине дополнительные силы, время и возможности быть в профессиональном плане практически на одном уровне с мужчиной. Мы предполагаем, что это позволяет «слабой» половине человечества быть не только сильнее, но и психологически благополучнее. Такие факторы, как «позитивное отношение» и «управление окружением» приблизительно находятся у мужчин и женщин на одном уровне.

Таким образом, у опрошенных нами мужчин и женщин 25–55 лет уровень психологического благополучия различия незначительны, при этом у женщин он

выше, чем у мужчин по факторам «личностный рост» и «самопринятие». «Управление окружением» и «позитивное отношение», «цели в жизни», «автономия» проявлено практически одинаково.

На основании полученных результатов, мы можем отметить, что при работе с психологическим благополучием мужчин и женщин практикующим психологам, по нашему мнению, необходимо в процессе консультирования включить когнитивный компонент и, опираясь на данные нашего исследования, довести до клиента информацию об особенностях психологического благополучия [10, 11, 13, 17]. Знания об уровнях и факторах феномена, о различиях их проявления у мужчин и женщин позволят не только привлечь внимание к сложному переживанию человеком удовлетворенности собственной жизнью, но и осознать этот многофакторный интегральный показатель. Осознание и понимание ведет к целостному восприятию себя, удовлетворенностью собой и своим опытом, даже негативным. Стоит отметить, что самопринятие – один из факторов психологического благополучия, который по-разному проявляется у мужчин и женщин. Для более детальной коррекционно-развивающей работы на следующем этапе консультаций мы рекомендуем определить индивидуальные показатели факторов психологического благополучия, которые снижают его общий уровень. Например, для повышения факторов «положительное отношение с другими» и «самопринятие» можно предложить тренинг позитивного отношения к себе и другим. Цель которого – формирование навыков эффективного взаимодействия с окружающими и самим собой. Он решает ряд задач: развитие коммуникативных навыков; формирование навыков уверенного поведения; осознание своих положительных и отрицательных качеств; формирование положительной «Я-концепции». С целью повышения факторов «автономия» и «личностный рост», на наш взгляд, можно использовать тренинговую программу «Способы саморегуляции эмоционального состояния». Она направлена на сохранение и укрепление психического здоровья, нормализацию психоэмоционального состояния, формирование психологической устойчивости и мотивации к личностному самосовершенствованию, умения слышать себя, понимать свои истинные потребности и стремления. Для повышения уровня таких факторов как «управление окружением» и «цели в жизни» мы предлагаем, как вариант, использовать тренинг «Дорожная карта моих целей». Цель мероприятия: четкое построение жизненной перспективы и профессионального самоопределения личности. Оно решает комплексно ряд задач: осознание собственной идентичности, собственной системы ценностей и определение зоны ближайшего личностного

развития; обучение целеполаганию, навыкам планирования и достижения поставленных целей, построению жизненной перспективы; выработка жизненных целей: формирование структурного видения своей жизни через значимые события; осознание связи (отношения) событий с окружающими людьми и определение характера этих связей; отработка умений ставить цели и планировать их достижение, развитие способности принимать решения и быть ответственным за свой выбор; осознание промежуточных этапов и возможных путей достижения своей профессиональной цели.

Список литературы

1. Бенко, Е.В. Обзор зарубежных публикаций, посвященных исследованию благополучия / Е. В. Бенко // Вестник ЮУрГУ. («Серия : Психология»). – 2015. – № 2 – С. 5-13.
2. Водяха, С.А. Современные концепции психологического благополучия личности // Дискуссия. – 2012. – №. 2– С. 95-98.
3. Дубовик, Ю. Б. Исследование психологического благополучия в пожилом и старческом возрасте [Электронный ресурс] / Ю. Б. Дубовик // Психологические исследования : [электрон. науч. журн.]. – 2011. – №. 1(15). – Режим доступа: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/433-dubovik15.html>
4. Еремеева, А.В. Специфика проявлений субъектности в ситуациях автономности и неавтономности // Вестник Вятского государственного университета. – 2020. – № 3 (137). – С. 158–167.
5. Загурский, К. Жизненный цикл и другие детерминанты субъективного благополучия // Социология: теория, методы. – 1999. – № 3. – С. 176–202.
6. Карапетян, Л.В. Теоретические подходы к пониманию субъективного благополучия / Л. В. Карапетян // Личностное развитие и обучение: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Тольятти: ТГУ, 2016. – № 1 (123). – С. 171–182.
7. Карапетян, Л.В. Эмоционально–личностное благополучие: монография / Л.В. Карапетян – Екатеринбург: Уральский институт ГПС МЧС России, 2017. – 212 с.
8. Козьмина, Л.Б. Особенности психологического благополучия и удовлетворенности трудом женщин разных возрастных групп // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 2. – С.116-121.
9. Куликов, Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика / Ред. В.Ю. Большаков. – СПб: Издательство Санкт–Петербургского университета, – 2000, – С. 476-510.
10. Лебедева, Е.А. Значение целей в жизни человека и в жизни организации // Международное научное обозрение. – 2015. – № 7 (6). – С. 84-85.
11. Мороз, Т.С. Особенности психологического благополучия женщин в период средней взрослости. // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 6 (67). – С. 64-67.
12. Пахоль, Б.Е. Субъективное и психологическое благополучие: современные и классические подходы, модели и факторы: / Б. Е. Пахоль// Украинский психологический журнал. – 2017. – № 1 (3). – С. 80-104.
13. Пилипенко, Т.С. Самопринятие как субъектная характеристика // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. –2022. – №. 40. – С. 78-85.

14. Савельева, О.С. Субъективное благополучие как проблема социальной психологии личности // Материалы межрегиональной заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии личности». – Новосибирск: НГПУ, 2009. – С. 29-32.
15. Фомина, О.О. Благополучие личности: проблемы и подходы к исследованию в отечественной психологии // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – № 6. – С. 64-79.
16. Шаехов, З.Д. Психологическое благополучие в контексте пола и сексуальной идентичности // Национальный психологический журнал. – 2021. – № 3 (43). – С. 31-42.
17. Шамионов, Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. – Саратов: Научная книга, 2008. – 296 с.
18. Шевеленкова, Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95-129.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

УДК 159.99

Козлова А.А., Темникова Е.Ю. Исследование нарушений голоса и способов его восстановления у преподавателей вуза

Козлова Александра Андреевна

студентка 4 курса, факультета психолого-педагогического образования,
филиал РГППУ в г. Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
kozlova.aleksandra.03@mail.ru

Научный руководитель Темникова Елена Юрьевна

канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального
образования, филиал РГППУ в г. Нижнем Тагиле
Нижний Тагил, Россия
khramkova_l@mail.ru

The study of voice disorders and ways to restore it among university teachers

Kozlova Alexandra Andreevna

4th year student, Faculty of Psychological and Pedagogical Education,
branch of the Russian State Pedagogical University in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia

Scientific adviser Temnikova Elena Yuryevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology
and Pedagogy of Preschool and Primary Education, branch of the Russian State
Pedagogical University in Nizhny Tagil
Nizhny Tagil, Russia

Аннотация. Статья представляет собой исследование нарушений голоса у преподавателей высшего учебного заведения. Основной проблемой, рассмотренной в работе, является выявление нарушений голоса, с которыми сталкиваются преподаватели вуза, а также анализ эффективных методов их восстановления. Целью исследования является определение основных причин нарушений голоса у преподавателей и разработка рекомендаций по их профилактике и лечению. В ходе исследования были проведено анонимное анкетирование. Результаты показали, что наиболее распространенными нарушениями голоса у преподавателей являются голосовая усталость, дисфония и повышенное напряжение голосовых связок. Основными причинами таких нарушений являются интенсивная голосовая нагрузка, неправильная техника голосового дыхания и неправильная артикуляция. В качестве рекомендаций по восстановлению и профилактике нарушений голоса у преподавателей предлагаются методы по развитию голосовых навыков, регулярное проведение голосовых разминок и обучение правильной технике дыхания и артикуляции. Эти меры помогут преподавателям снизить риск нарушений голоса, повысить эффективность преподавания и сохранить свой голос на долгие годы проведения педагогической деятельности.

Ключевые слова: голос, нарушения голоса, профессиональные нарушения голоса, дисфония, афония, профилактика, гигиена, преподаватели вуза, голосо-речевая профессия.

Abstract. The article is a study of voice disorders among teachers of a higher educational institution. The main problem considered in the work is the identification of voice disorders faced by university teachers, as well as the analysis of effective methods for their restoration. The purpose of the study is to determine the main causes of voice disorders in teachers and to develop recommendations for their prevention and treatment. During the study, anonymous surveys were conducted. The results showed that the most common voice disorders among teachers were vocal fatigue, dysphonia and increased vocal cord tension. The main causes of such disorders are intense vocal load, incorrect vocal breathing technique and incorrect articulation. As recommendations for the restoration and prevention of voice disorders, teachers offer methods for developing voice skills, regular voice warm-ups and training in correct breathing and articulation techniques. These measures will help teachers reduce the risk of voice disorders, increase teaching effectiveness, and preserve their voice for many years of teaching.

Keywords: voice, voice disorders, professional voice disorders, dysphonia, aphonia, prevention, hygiene, university teachers, voice-speech profession.

Анализ теоретических и методических источников, а также личный опыт подтверждают, что многие преподаватели вузов игнорируют первичные признаки нарушений голоса и не предпринимают профилактических мер для сохранения его здоровья. Актуальность сохранения голоса имеет решающее значение в голосоречевой профессии из-за недостаточной осведомленности о голосовом производстве и профессиональных голосовых патологиях. Это затрудняет информированность среди профессионалов о важности данной проблемы. Социальная значимость этой проблемы еще больше подчеркивает ее значимость.

Выявление и восстановление нарушений голоса — это часто упускаемая из виду проблема, требующая большого внимания. Частота возникновения проблем с голосовым аппаратом у опытных педагогов растет, при этом корреляция доходит до 60% с опытом преподавания. З. И. Анিকেева, Ю. С. Василенко, Л. Б. Рудин обнаружили, что возникновение проблем с гортанью у представителей голосоречевых профессий в десять раз выше, чем у населения в целом из-за частого напряжения. К сожалению, распознавание проблем с голосом на ранней стадии не является приоритетом для многих специалистов. Из-за малой осведомленности педагоги долго не замечают у себя нарушения голоса, считая их неизбежной частью профессии. В результате нарушение голоса продолжает прогрессировать, негативно влияя на трудоспособность [3; 9; 15, с. 19].

Нарушения фонации возникают при патологических изменениях голосообразующих органов, приводящих к отсутствию или нарушению фонации [5].

Причинами нарушений голоса часто выступают: ежедневное перенапряжение голоса, грубое неправильное обращение с голосовым аппаратом, недостаточные гигиенические мероприятия, врожденная слабость речевого органа [10, с. 134-139].

В среднем примерно половина времени преподавателя связана с использованием голоса, а более трети времени сосредоточено на прослушивании речи других. Восстановление голоса занимает оставшуюся пятую часть их времени. Чтобы приспособиться к этому, некоторые преподаватели работают в сокращенную неделю, а дополнительные дни используют для восстановления сил или работы на неполный рабочий день в другом месте. Медики подтвердили эти данные. Целесообразно сохранять физиологическую норму голоса, беря от разговора минимум один день после двух-трех дней подряд разговорной речи [2].

Выявление причин профессиональных заболеваний голоса у преподавателей вузов представляет серьезную проблему.

К профессиональным нарушениям голоса обычно относят следующее: широкий спектр проблем:

1) специфические производственные функциональные нарушения:

– Гипотонусная дисфония – нарушение голосовой функции, обусловленное понижением тонуса голосовых складок и других мышц, участвующих в голосообразовании. Отмечается быстрая утомляемость голоса, придыхательная охриплость.

– Гипертонусная дисфония – нарушение голосовой функции, обусловленное повышением тонуса голосовых складок. Фонация осуществляется с напряжением мышц шеи, голос резкий, охриплость выраженная.

– Фонастения – «слабость» голоса, «голосовой невроз» вследствие длительных голосовых нагрузок, часто на фоне катаральных явлений при отсутствии постановки голоса.

2) общесоматические органические нарушения:

– Афонии (полное отсутствие голоса) и дисфонии (частичное нарушение голоса) при различных формах анартрии, дизартрии, где голосовые связки не иннервируются вследствие различных форм паралича или пареза.

– Нарушения голоса, связанные с патологоанатомическими изменениями в гортани (хронический ларингит, кератозы, голосовые или «певческие» узелки, миопатические параличи и парезы) [6, с. 87-93; 7, с. 512-516].

Механизм нарушений голоса зависит от характера изменений нервно-мышечного аппарата гортани, прежде всего от подвижности и тонуса голосовых

складок, который проявляется обычно в виде гипо- или гипертонуса, реже в сочетании того и другого.

Для исследования нарушений голоса мы провели диагностику среди преподавателей филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле, которые вынуждены много говорить в течение учебных сессий. Опрос помог выявить наиболее распространенные проблемы, связанные с голосом. Всего было опрошено 11 человек, в том числе 10 женщин и 1 мужчина.

На 27 вопросов респонденты ответили анонимно с использованием Google Forms. В каждом вопросе нужно было выбрать один вариант из имеющихся или предложить свой.

Исследование функционального состояния голоса преподавателей факультета психолого-педагогического образования завершилось анализом экспериментальных данных, полученных путем анонимного опроса.

Большинство (60%) опрошенных были в возрасте от 35 до 55 лет с диапазоном от 35–45 до 55–65 лет. Кроме того, средний стаж работы 63,3% участников составлял от 10 до 30 лет, что дает широкие возможности оценить влияние обучения на голос.

О проявлениях голосового дискомфорта, изменениях в голосе и усталости сообщили 72,7% опрошенных педагогов, при этом 18,2% отмечают у себя данные явления крайне редко. После работы изменения в голосе отмечают 81,8% участников, 54,5% опрошенных испытывали боль в горле и охриплость. Кроме того, 54,5% – испытывали хрипоту, а 9,1% – охриплость.

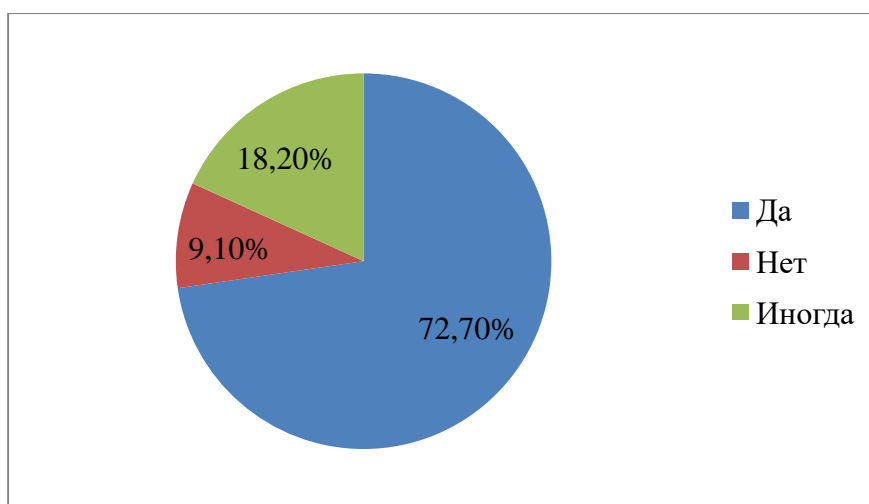


Рисунок 1. Субъективная оценка утомляемости голоса в течение рабочего дня

Более чем у половины опрошенных (54,5%) общая голосовая нагрузка составляла 6 и более часов в день. После 15-20 лет преподавания почти 40% педагогов отмечают ухудшения в голосе, причем 9,1% испытали такие последствия в начале своей карьеры.

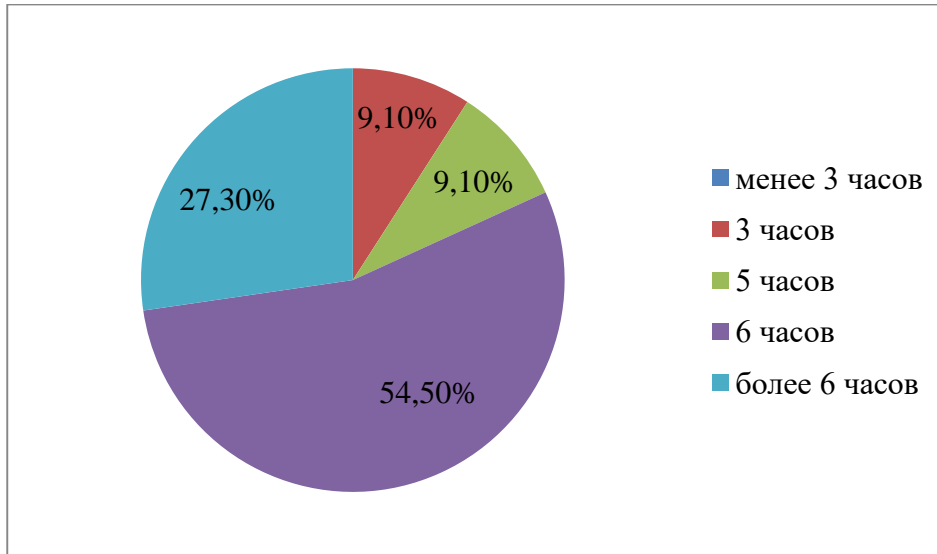


Рисунок 2. Общая голосовая нагрузка во время рабочего дня

Данные о периодах возникновения нарушения голоса помогут более объективно оценить как профессиональная деятельность влияет на состояние голоса.

54,5 % опрошенных замечали физиологические изменения в голосе в конце рабочего дня. Такое же количество участников исследования (54,5%) испытывали изменения в голосовом аппарате в конце недели или семестра, а почти треть (27,3%) ощущали дискомфорт во время рабочего дня. Мы предполагаем, что причиной утомления голоса у педагогов служат уже имеющиеся изменения в голосовом аппарате.

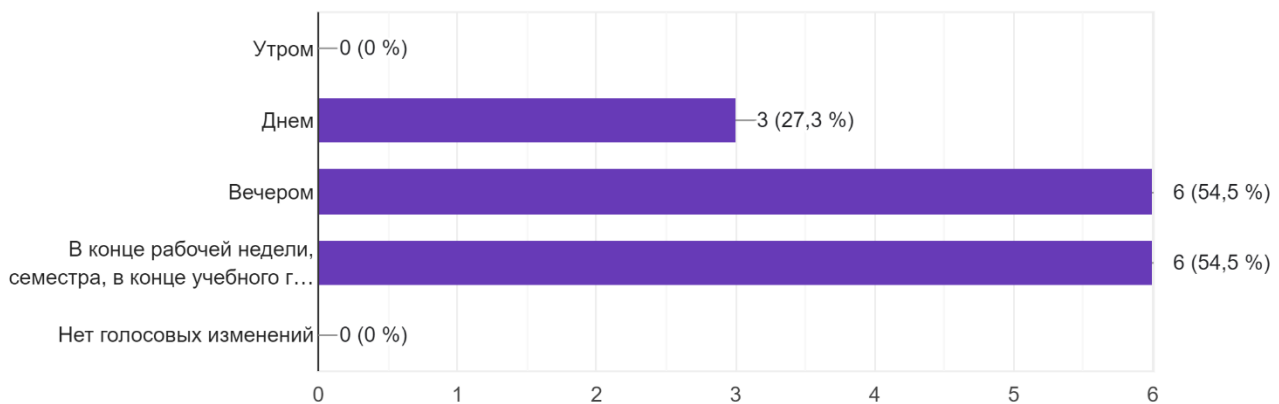


Рисунок 3. Время ощущения голосовых изменений в течении рабочего дня, недели, семестра

Также мы проанализировали данные об общем физическом состоянии преподавателей. Из опрошенных подавляющее большинство (63,6%) сообщили, что болеют простудными заболеваниями один или два раза в год, а 27,3% заявили о частых респираторных заболеваниях. Кроме того, дисфункция щитовидной железы беспокоила 36,4% респондентов, хотя ни у одного из них не было парезов, параличей или значительных повреждений гортани/рубцевания.

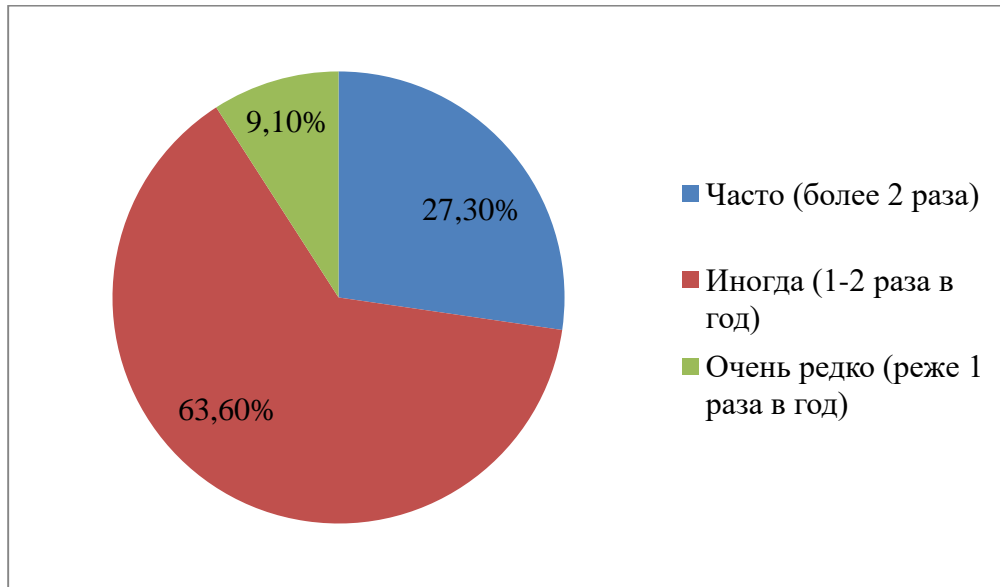


Рисунок 4. Заболеваемости ЛОР органов и различными простудными заболеваниями

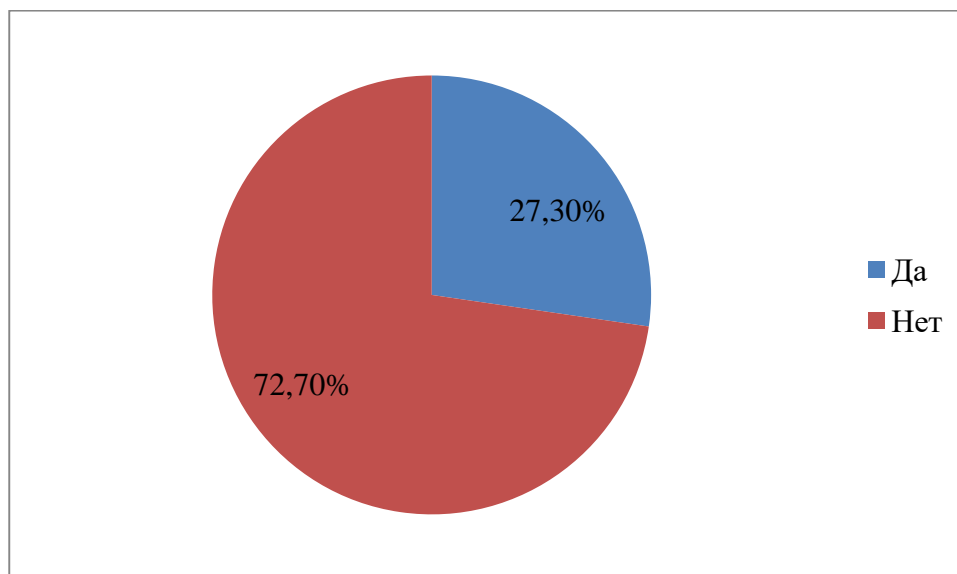


Рисунок 5. Наличие хронических заболеваний дыхательных путей

Распространенность ЛОР-заболеваний как фактора, влияющего на голосовое здоровье педагогов, оказывается минимальной, так как только 9,1% респондентов сообщили о нарушениях голоса, вызванных такими состояниями. Таким образом, мы

можем сделать вывод, что основная причина проблем со здоровьем может быть не физиологической по своей природе.

Принимая во внимание все факторы, влияющие на здоровье голоса, важно отметить, что нервное напряжение присутствует у 45,5% опрошенных, в то время как у остальных 54,5% педагогов проявляется редко.

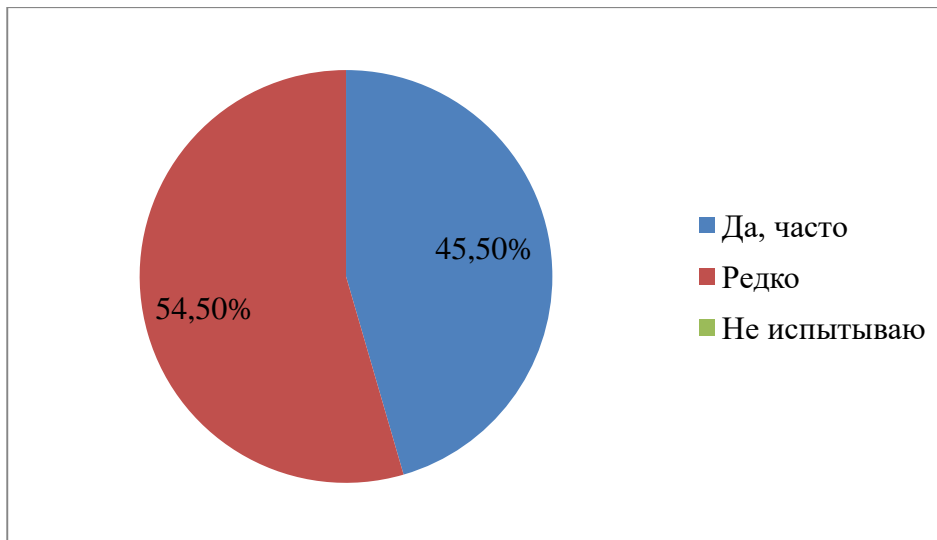


Рисунок 6. Показатель частоты нервных напряжений

Оценка влияния вредных привычек на голосовое здоровье показала, что большинство преподавателей, участвовавших в опросе, избегали употребления табака (80 %). Таким образом, можем предположить, что вредные привычки, такие как курение, не являются первостепенным фактором, влияющим на голосовые нарушения педагогов.

Что касается профессии, то все респонденты согласны с тем, что она связана с голосом и речью. Это означает, что они признают силу голоса в различных профессиональных условиях и понимают, что эмоциональность речи играет решающую роль для педагогов (100%). Интересно, что значительная часть респондентов, а именно 27,3%, еще не применяют меры по профилактике голосовых нарушений. Тем не менее, значительная часть этой демографической группы (36,4%) проходили курсы повышения квалификации по охране голоса. Более того, оказалось, что еще 27,3% участников либо не умеют решать вопросы гигиены голоса и профилактики голосовых нарушений, либо просто не знакомы с такими практиками.

Как показало исследование, большинство преподавателей, несмотря на проблемы со здоровьем голоса, не предпринимают эффективных шагов к выздоровлению. Исследование позволяет сделать вывод, что чрезмерная голосовая нагрузка была основным фактором, вызывающим голосовую патологию у педагогов факультета психолого-педагогического образования.

По результатам исследования чрезмерная нагрузка на голос была определена как ведущий фактор голосовой патологии у педагогов. Несмотря на проблемы с голосовым здоровьем, большинство опрошенных не предпринимают действенных способов по его восстановлению, что подтверждает нашу гипотезу.

Существует множество методов из зарубежных стран, которые могут быть весьма полезными для профилактики и гигиены восстановления голоса у тех, кто занимается преподавательской деятельностью. Эти методы предлагают новые и инновационные подходы к улучшению и поддержанию здоровья голосового аппарата. Они включают в себя техники дыхания, голосовые упражнения, особенности голосовой гигиены и многое другое. Внедрение этих методов может помочь педагогам сохранить свой голос в отличной форме и обеспечить эффективное обучение своих учеников.

Фелисити Бейкер и Силки Улиг предлагают метод резонансной имитации и голосового диалога. Метод резонансной имитации используется в музыкальной терапии и включает подражание звукам и ритмам, чтобы создать резонанс и улучшить тонус голоса. Метод голосового диалога позволяет клиенту или пациенту исследовать и улучшить свою голосовую идентичность через диалог с разными голосовыми аспектами своей личности [14].

Марси Дэниэлс Розенберг предлагает метод абдоминального расширения, основанный на использовании диафрагмального дыхания и активации мышц кора для поддержания голосового аппарата. Метод проекции включает различные техники, такие как использование резонаторных пространств для улучшения проекции и артикуляции голоса [8].

Скотт Джеффри Маккой представляет метод свободного звука, основанный на ощущении свободного и естественного звучания голоса без напряжения и усилий. Он помогает снизить стресс на голосовые связки и улучшить голосовое качество. Метод соединения голоса и эмоций помогает преподавателям и певцам распознавать эмоциональные состояния, связанные с голосом, и использовать их для создания более выразительного и эмоционального исполнения [13].

Кейт Девор и Старр Кукман предлагают метод голосового самомассажа, включающий различные техники массажа голосовых связок и окружающих мышц для снятия напряжения и улучшения циркуляции крови. Метод звукового сознания помогает понять и распознать свои голосовые привычки и недостатки, чтобы работать над их улучшением и развитием [4].

Все охарактеризованные выше методы могут быть полезны для педагогов и преподавателей, страдающих от голосовых проблем. Использование этих методов поможет сохранить голосовое здоровье и улучшить профессиональные навыки в области преподавания и педагогики.

Таким образом, гигиена и профилактика голосовых нарушений является мерой, направленной на сохранение и улучшение здоровья голосового аппарата. Регулярные занятия по голосу, правильный уход и забота о голосе, а также своевременная консультация специалистов помогут предотвратить многие заболевания и сохранить красивый, сильный голос на долгие годы.

Исследование нарушений голоса и способов его восстановления у преподавателей ВУЗа является актуальной темой, так как преподавание — это профессия, требующая высокой интонационной развитости голоса. Частые перегрузки могут привести к серьезным нарушениям здоровья голоса, а, следовательно, к снижению качества преподавания. Это может привести к недостаточному усвоению материала студентами и, в конечном счете, к снижению качества образования. Поэтому, чтобы избежать подобных последствий, важно уделять должное внимание здоровью голоса и восстанавливать его при необходимости. Благодаря современным методикам и научно обоснованным методам, нарушения голоса успешно восстанавливаются, что позволяет преподавателям эффективно и продуктивно работать в профессии.

Список литературы

1. Андерссон, К. Этиология и лечение психогенного расстройства голоса: результаты последующего исследования тридцати пациентов / К. Андерссон, Л. Шален // *Голос Дж.* – 1998. – Т. 12.- № 1. – С. 96-106.
2. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. Ростов н/Дону: «Феникс», 2000. 416 с.
3. Василенко Ю. С. Голос. Фониатрические аспекты / Ю. С. Василенко. – М.: Энергоиздат, 2002. – 408 с.
4. Кейт Девор, Старр Кукман. Голосовая книга: забота, защита и улучшение вашего голоса. Издательство Чикагское обозрение Прессы, 2-е издание, 2020. – 256 с.
5. Лаврова, Е. В. Логопедия. Основы фонопедии [Текст]. – М.: Академия, 2007. – 365 с.
6. Лаврова Е. В. Значение постановки речевого голоса в профилактике возникновения голосовых расстройств / Е. В. Лаврова, И. А. Михалевская // *Сборник научных трудов. II конгресс Российской общественной академии голоса.* – М.: Граница, 2009. – С. 87–93.

7. Ларина Е. А. Фонопедическая терапия при органических заболеваниях голосового аппарата у лиц голосо-речевых профессий / Е. А. Ларина, М. Е. Ерёма, М. В. Погудина // Научные исследования и разработки. 69 международная научно-практическая конференция. Часть 7, №11(69). – М.: Евразийское научное объединение, 2020, – С. 512–516.
8. Марси Дэниэлс Розенберг, Венди Д. Леборнь. Вокальный атлет: применение и техника для гибридной певицы. Издательство Публикация во множественном числе, 2019. – 157 с.
9. Орлова О. С. Нарушение голоса: учеб. пособие / О. С. Орлова. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. – 220 с.
10. Охтярова Т. И., Иванова Е. К. Пути формирования и сохранения профессиональных качеств голоса // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2015. № 2 (42). С. 134–139.
11. Рудин Л.Б. Руководство по голососбережению (медико-профилактическая технология) / Л.Б. Рудин. – М.: Граница, 2020. – 496 с.
12. Рудин Л. Б. Состояние проблемы профилактики дисфоний у вокалистов (научный обзор) // Голос и речь, 2013.
13. Скотт Джеффри Маккой. Ваш голос, взгляд изнутри: наука о мультимедийном голосе и педагогика. Издательство Пресс для просмотра изнутри, 3-е издание, 2019. – 311 с.
14. Фелисити Б., Силки У. Работа с голосом в музыкальной терапии: исследования и практика. Издательство Джессики Кингсли, 2011. - 368 с.
15. Фомина М. Ф. Профилактика и лечение нарушений голоса у лиц голосо-речевых профессий: методические указания / М. Ф. Фомина. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2004. – 19 с.
16. Чан, Р. У. Улучшается ли голос при обучении вокальной гигиене? Исследование некоторых инструментальных показателей голоса в группе воспитателей детского сада / Р. У. Чан // J. Voice. – 1994. – Т. 8 (3). – С. 279.

УДК 376

Свириденко И.А., Фадевнина А.А. Специфика формирования операциональной стороны мышления у обучающихся с умственной отсталостью на уроках естествознания

Свириденко Ирина Анатольевна

канд. филол. наук, доцент, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, РФ, г. Симферополь

Фадевнина Алла Александровна

магистрант, кафедры специального (дефектологического) образования Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, РФ, г. Симферополь

The specifics of the formation of the operational side of thinking in students with mental retardation in natural science lessons

Sviridenko Irina Anatolyevna

Candidate of Philology, Associate Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

Fadevnina Alla Alexandrovna

master's student, Department of Special (Defectological) Education Crimean Engineering Pedagogical University named after Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

Аннотация. В данной статье исследуется специфика формирования операциональной стороны мышления у обучающихся с умственной отсталостью на уроках естествознания. Операциональная сторона мышления является важным компонентом познавательных процессов и способствует развитию умственных операций у учащихся. Однако, у обучающихся с умственной отсталостью могут возникать определенные трудности в формировании операциональной стороны мышления. В статье представлены методы и подходы к формированию операциональной стороны мышления у таких обучающихся на уроках естествознания.

Ключевые слова: специфика, формирование, операциональная сторона мышления, обучающиеся с умственной отсталостью, уроки естествознания.

Abstract. This article examines the specifics of the formation of the operational side of thinking in students with mental retardation in natural science lessons. The operational side of thinking is an important component of cognitive processes and contributes to the development of mental operations in students. However, students with mental retardation may have certain difficulties in forming the operational side of thinking. The article presents methods and approaches to the formation of the operational side of thinking in such students in natural science lessons.

Keywords: specificity, formation, operational side of thinking, students with mental retardation, natural science lessons.

Операциональная сторона мышления является неотъемлемым компонентом познавательных процессов и способствует развитию умственных операций у учащихся. Однако, у обучающихся с умственной отсталостью могут возникать определенные трудности в формировании операциональной стороны мышления, что требует особого внимания и подходов к обучению.

Дети с умственной отсталостью характеризуются устойчивым снижением преимущественно познавательной активности из-за органического поражения центральной нервной системы.

Согласно Л.С. Выготскому, умственная отсталость – это тотальное нарушение развития, при котором страдают практически все сферы психики и заметно отличается от нормы общая картина межфункционального взаимодействия. Хотя особенности развития у этих детей проявляются в разных сферах, наиболее заметные изменения чаще всего отмечаются в области познавательной деятельности, где ключевым элементом является мышление – процесс обобщенного и опосредованного познания окружающего мира [2].

Исследованиями О.Е. Шаповаловой доказано, что операциональная сторона мышления играет важную роль в познавательных процессах у учащихся с умственной отсталостью. Она представляет собой способность осуществлять умственные операции, такие как классификация, сериация, причинно-следственные связи и другие. Развитие операциональной стороны мышления способствует более глубокому и абстрактному пониманию предметов и явлений, а также способствует развитию логического мышления и аналитических навыков. Поэтому, особое внимание к этому аспекту мышления необходимо уделять при обучении учащихся с умственной отсталостью [5].

О.Е. Шаповаловой отмечается, что у обучающихся с умственной отсталостью могут возникать определенные трудности в формировании операциональной стороны мышления. Эти трудности могут быть связаны с различными факторами, такими как:

1. Органические дефекты или поражения центральной нервной системы, которые могут привести к снижению интеллектуальных способностей и затруднениям в усвоении и применении операций мышления.

2. Недостаточное развитие когнитивных функций, таких как внимание, память, абстрактное мышление, что затрудняет выполнение сложных мыслительных операций.

3. Ограниченные возможности восприятия и обработки информации через различные сенсорные каналы, что может затруднить формирование целостного понимания задач и концепций.

4. Сниженная способность к анализу и синтезу информации, что может осложнить способность обучающегося с умственной отсталостью к критическому мышлению и деловому мышлению.

5. Недостаточное развитие знаний и навыков в области операций мышления из-за специфических особенностей развития учащихся с умственной отсталостью. [5].

Понимание этих трудностей и их причин является важным шагом для разработки эффективных методов и подходов к формированию операциональной стороны мышления у обучающихся с умственной отсталостью. На основе этого понимания можно разработать индивидуальные планы обучения, использовать адаптивные технологии и материалы, а также применять специальные методики, направленные на поддержку развития операциональной стороны мышления у этих обучающихся.

Уроки естествознания могут играть важную роль в формировании операциональной стороны мышления у обучающихся с умственной отсталостью. Это связано с тем, что естественные науки, такие как биология, физика и химия, предоставляют учащимся возможность наблюдать, анализировать и экспериментировать с различными явлениями и процессами [1].

В процессе изучения естествознания, обучающиеся с умственной отсталостью, могут развивать операции мышления, такие как классификация, сравнение, анализ причинно-следственных связей и т.д. Они могут учиться формулировать гипотезы, проводить эксперименты и делать выводы на основе полученных данных. Такие действия способствуют развитию логического мышления, умению применять научный подход и критически мыслить [3].

Педагоги и специалисты должны учитывать особенности обучающихся с умственной отсталостью и применять соответствующие методы и подходы на уроках естествознания. Важно создавать доступные и интересные среды для изучения, использовать визуальные и наглядные материалы, проводить практические опыты и демонстрации. Также рекомендуется применять коммуникативные методы, такие как обсуждение, групповая работа и сотрудничество, чтобы развивать у обучающихся навыки работы в коллективе и обмена идеями [3].

Когда речь идет о формировании операциональной стороны мышления у школьников с умственной отсталостью на уроках естествознания, следует применять

специальные подходы и методы, учитывающие их особенности и потребности. Вот некоторые подходы, которые могут быть эффективными:

1. Индивидуальный подход. Важно учитывать уникальные особенности каждого школьника с умственной отсталостью и разрабатывать индивидуальные планы обучения. Это может включать адаптацию материалов и заданий, учет различных уровней когнитивных способностей, а также использование различных методик и подходов.

2. Использование визуальных и наглядных материалов. Визуальные и наглядные материалы могут быть особенно полезными для обучающихся с умственной отсталостью. Использование диаграмм, схем, моделей и других визуальных средств помогает визуализировать концепции и явления, что способствует лучшему пониманию и развитию операций мышления.

3. Практические опыты и демонстрации. Проведение практических опытов и демонстраций позволяет школьникам с умственной отсталостью непосредственно взаимодействовать с материалом и наблюдать явления. Это помогает закрепить понимание, развить навыки наблюдения и формулирования гипотез, а также способствует развитию операций мышления.

4. Интерактивные методы обучения. Групповая работа, совместные проекты и дискуссии могут быть полезными для развития операциональной стороны мышления у школьников с умственной отсталостью. Эти методы способствуют развитию навыков коммуникации, сотрудничества, критического мышления и анализа.

5. Использование адаптивных технологий. Современные технологии могут быть полезными инструментами для обучения школьников с умственной отсталостью на уроках естествознания. Программное обеспечение, адаптированные приложения и другие технические решения могут помочь школьникам с умственной отсталостью визуализировать и понять сложные концепции, а также облегчить выполнение заданий [4].

Важно применять эти подходы с учетом индивидуальных особенностей каждого школьника с умственной отсталостью. Необходимо создавать поддерживающую и инклюзивную образовательную среду, в которой каждый школьник с умственной отсталостью сможет развивать свои умственные операции и достигать успехов на уроках естествознания.

Таким образом, операциональная сторона мышления играет важную роль в познавательных процессах и развитии умственных операций у учащихся. Обучающиеся с умственной отсталостью могут столкнуться с определенными

трудностями в формировании операциональной стороны мышления из-за специфических особенностей их развития. Формирование операциональной стороны мышления у обучающихся с умственной отсталостью на уроках естествознания требует индивидуального подхода, использования наглядных материалов, интерактивных методов обучения и построения последовательной работы над развитием когнитивных процессов и др.

Список литературы

1. Бекшаев, И.А. Общие подходы к преподаванию дисциплин «Естествознание» и «Окружающий мир» для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях реализации ФГОС // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №62-2. – С. 27-31.
2. Выготский, Л.С. Проблема умственной отсталости / Л.С. Выготский // Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Лань, 2003. – С. 321-354.
3. Гильмушарифова, Л.В. Создание условий для сенсорного развития детей с умеренной умственной отсталостью / Л.В. Гильмушарифова // Пермский педагогический журнал. 2019. №10. – С. 109-111.
4. Федосеева, О.А. Особенности развития мышления у детей с умеренной умственной отсталостью / О.А. Федосеева. // Молодой ученый. – 2013. – № 1 (48). – С. 323-325.
5. Шаповалова О.Е. Изучение операционной стороны мышления младших школьников с нарушением интеллекта / О.Е. Шаповалова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – №8 (122). – С. 90-94.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА

УДК 159.99

Канунников Р. И. Факторы психологического благополучия сотрудников правоохранительных органов

Канунников Роман Игоревич

доцент кафедры философии, психологии и гуманитарных дисциплин
Уральский юридический институт МВД России
roma.kanunnikov@inbox.ru

Factors in the psychological well-being of law enforcement officers

Kanunnikov Roman Igorevich

Associate Professor of the Department of Philosophy, Psychology and Humanities
Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Аннотация. Статья посвящена изучению факторов психологического благополучия сотрудников органов внутренних дел. Целью работы является выявление наиболее значимых факторов, влияющих на психологическое благополучие сотрудников правоохранительных органов. В работе определено, что наиболее значимыми факторами психологического благополучия можно считать контактность, креативность и гибкость поведения, систему ценностей, самопринятие, уровень профессиональной идентичности, наличие положительных семейных отношений зрелость личности. Анализ данных факторов позволил глубже понять специфику формирования психологического благополучия у сотрудников правоохранительных органов. Полученные результаты могут быть использованы в практической работе психологов системы МВД России, направленной на формирование психологического благополучия у сотрудников органов внутренних дел.

Ключевые слова: психологическое благополучие, факторы психологического благополучия, сотрудники правоохранительных органов, профессиональная идентичность, самопринятие, ценности, зрелость личности, креативность.

Abstract. The article is devoted to the study of factors of psychological well-being of employees of internal affairs bodies. The purpose of the work is to identify the most significant factors influencing the psychological well-being of law enforcement officers. The work determined that the most significant factors of psychological well-being can be considered contact, creativity and flexibility of behavior, a value system, self-acceptance, the level of professional identity, the presence of positive family relationships, and personality maturity. Analysis of these factors allowed us to better understand the specifics of the formation of psychological well-being among law enforcement officers. The results obtained can be used in the practical work of psychologists in the Russian Ministry of Internal Affairs system, aimed at developing psychological well-being among employees of internal affairs bodies.

Keywords: psychological well-being, factors of psychological well-being, law enforcement officers, professional identity, self-acceptance, values, personality maturity, creativity.

Служебная деятельность сотрудников правоохранительных органов является очень важной так как затрагивает вопросы безопасности всего общества. Выполнение профессиональной деятельности сотрудниками правоохранительных органов позволяет дать оценку безопасности личности. Служба в органах внутренних дел является достаточно сложной, так как сопряжена с ненормированным рабочим днем, повышенной эмоциональной напряженностью и т.д.

Высокая эмоциональная напряженность служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел зачастую связана с необходимостью подавлять большое количество негативных эмоций, возникающих при взаимодействии с различными категориями граждан. На все это накладывается неумение или отсутствие времени на использование различных методов, направленных на преодоление отрицательных эмоциональных состояний.

Отказ от отдыха, нарушения суточного режима очень часто приводит к появлению стрессоустойчивости, нервных срывов, возникновению функциональных расстройств. Могут возникать на такой неблагоприятной почве различные психосоматические заболевания [2].

Профессиональная деятельность полицейских отличается специфическими особенностями. К ним относятся: стрессы, повышенная психическая напряженность, взаимонепонимание, ненормированность рабочего дня, нехватка времени на личные дела и недостаток самовыражения

Важно понимать, что деятельность сотрудников полиции связана с риском для жизни и здоровья и довольно часто бывает экстремальной. В экстремальных ситуациях у сотрудника правоохранительных органов существует дефицит времени для реагирования, а также могут возникать психологические травмы. В связи с этим, чем выше уровень психологического благополучия, тем устойчивее психика в экстремальных ситуациях, тем меньше влияние посттравматического синдрома [12].

Во время выполнения своих служебных задач зачастую сотрудникам полиции приходится взаимодействовать с неблагополучным контингентом населения (который характеризуется антисоциальными установками, неуправляемостью, агрессивностью скрытым характером преступной деятельности, противоборством), подвергаться условиям, угрожающим их жизням и здоровью, то есть потребность в безопасности для них актуально ввиду специфики профессии.

Исключить данные условия невозможно, а так как большую часть времени сотрудники проводят на работе, необходимо удовлетворять их потребность в безопасности посредством формирования стабильного благополучного социально-

психологического климата в коллективе, где они смогут всегда получить поддержку, помощь от других сотрудников.

Ощущение психологического благополучия важно для сотрудника полиции. При отсутствии тревожащих и волнующих стресс-факторов он сможет обратить внимание на свое состояние, потребности, понять свои возможности, что позволит ему работать над собой, совершать верные для него действия и показывать профессиональную успешность [4].

Изучение проблемы психологического благополучия сотрудников органов внутренних дел является одним из приоритетных направлений в морально-психологическом обеспечении служебной деятельности.

Психологическому благополучию сотрудников правоохранительных органов, посвящены труды таких ученых как: Н.А. Горбач, Ю. Г. Панюковой Е. Н. Паниной, Ю.В. Чуфаровского, Л.Б. Шнейдера, В.С. Симоновой П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленкова и др.

В.А. Хрисанов, В.Л. Михайликов, психологическое благополучие рассматривали, как целостное переживание, которое выражается в субъективном ощущении счастья, удовлетворённости собой и собственной жизнью, а также связанное с базовыми человеческими ценностями и потребностями [10].

Ю.В. Чуфаровский считал, что в структуру психологического благополучия входят такие компоненты, как бодрость, раскованность, спокойствие и удовлетворенность, именно эти характеристики способствуют успешной профессиональной деятельности сотрудника правоохранительных органов [4].

Опираясь на исследования Н.А. Горбач, Ю.Г. Панюковой, Е.Н. Паниной [1], можно выделить следующие факторы, влияющие на психологическое благополучие сотрудников органов внутренних дел:

1. Наличие положительных семейных отношений (ответственность за условия проживания членов семьи). Именно семья, является фактором, который очень сильно влияет на психологическое здоровье сотрудника органов внутренних дел. Благоприятный социально-психологический климат в семье, высокий уровень доверия в семье позволяет полноценно отдыхать от служебной деятельности, сохраняя тем самым на длительный период свое психологическое благополучие. Важно понимать, что в процессе выполнения служебной деятельности происходит отрыв сотрудника правоохранительных органов от семьи. Отдаление от семьи в сочетании с неблагоприятными бытовыми условиями очень часто приводит к

появлению бытовых конфликтов, а иногда и к разводам, что в свою очередь сильно сказывается на психологическом благополучии сотрудников органов внутренних дел.

2. Контактность (способность выстраивать эффективное взаимодействие с окружающими). Сотрудникам органов внутренних дел постоянно приходится вступать в процесс взаимодействия с гражданами, коллегами, руководством. Знание правил бесконфликтного общения и умение применять их на практике, позволяет преодолевать негатив при выполнении профессиональной деятельности и способствует сохранению психологического благополучия. Возникновение положительной мотивации, ценностно-смыслового понимания служебной деятельности, принятие требований руководства нужно для всесторонней поддержки личности сотрудника полиции в сложных жизненных обстоятельствах. Только при создании благоприятной атмосферы в служебном коллективе, можно разрешать не только межличностные конфликтные ситуации, но и внутриличностные конфликты [7].

3. Креативность (склонность проявлять творчество в ходе осуществления профессиональной деятельности) и гибкость поведения (возможность быстро менять свои действия под условия изменяющейся ситуации).

Гибкость мышления и поведения – это умение подстраиваться, приспосабливаться к различным ситуациям, выходить за рамки шаблонов мышления и поведения. А также способность мыслить и поступать нестандартно, креативно.

Сотруднику правоохранительных органов приходится действовать в ситуациях, характеризующихся многозадачностью и противоречивостью. Наличие практического творческого мышления способствует решению таких задач. Чем выше уровень такого мышления, тем меньше ресурсов тратит сотрудник полиции на разрешение той или иной ситуации, сохраняя при этом свое психологическое благополучие [3].

4. Самопринятие (желание и умение принимать свои слабости и недостатки).

Самопринятие является одним из факторов, оказывающих непосредственное влияние на психологическое благополучие сотрудников правоохранительных органов. Самопринятие способствует саморазвитию личности, через механизмы саморегулирования и самопознания, выступая при этом личностным ресурсом.

Самопринятие связано с основными личностными образованиями, обеспечивает целостность и устойчивость личности, определяет эффективность деятельности и общения, психологическое благополучие и психологическое здоровье субъекта. Высокий уровень самопринятия свидетельствует о самоуверенности и

самоуважении, касающихся прежде всего профессиональной деятельности. Принятие сотрудником полиции самого себя как личности, способствует возникновению психологического комфорта, стремлению к личностному росту. Все это способствует созданию положительного эмоционального фона, стремлению к самореализации в служебной деятельности. Таким образом самопринятие является одним из важнейших факторов психологического благополучия [5].

5. Система ценностей (наличие нравственной сферы). Сформированная система ценностей позволяет сотруднику правоохранительных органов более эффективно воспринимать и оценивать себя, свою деятельность, оказывая при этом непосредственное влияние на формирование правосознания. Высокий уровень правосознания позволяет наиболее полно осознавать значимость выполняемой профессиональной деятельности, противостоять различного рода деформациям [9].

Профессиональные ценности у сотрудников органов внутренних дел, как правило, имеют достаточно устойчивую структуру. К сожалению, со временем, могут происходить изменения, связанные с негативными процессами, происходящими при выполнении служебной деятельности. Все это напрямую зависит от психологического благополучия сотрудников органов внутренних дел.

Знание структуры служебных ценностей позволяет наиболее эффективно влиять на эмоциональную сферу сотрудников полиции используя при этом различные стимулирующие моменты: поощрения, премии, благодарности, карьерный рост и т.д. Применение различных стимулов позволяет осознать значимость своей профессии, понять ее смысл, что в свою очередь формирует основу психологического благополучия сотрудников правоохранительных органов.

Применяя различные стимулы важно вовлечь сотрудника в служебную деятельность, заинтересовать его. Увлеченность профессиональной деятельностью также является основой для психологического благополучия, так как позволяет не только вкладываться в работу с полной самоотдачей и получать удовлетворение от ее выполнения. Важнейшим стимулом является внутренняя мотивация, способствующая формированию внутренних резервов, выражающихся в оптимизме, самоуважении, самоотдаче и т.д. Более того, вовлеченные сотрудники в большей степени ориентированы на внутренние рабочие ценности и вознаграждения.

6. Зрелость личности (сформированность чувства ответственности и самоуважения). Зрелость личности можно определить как интегральное свойство личности, позволяющее брать на себя ответственность за свои действия и поступки. Зрелость личности у сотрудников органов внутренних дел складывается в процессе

профессионального развития. Особо значимым моментом является осознание значимости профессии, умение адекватно воспринимать критику, понимать смысл данной профессии. Все это, в сложных жизненных ситуациях является опорой для сотрудников правоохранительных органов и позволяет сохранить психологическое благополучие [6].

7. Профессиональная идентичность. Именно профессиональная идентичность во многом определяет психологическое благополучие сотрудников органов внутренних дел [11].

Профессиональная идентичность исследовалась такими учеными как Е.П. Ермолаевой, Е.А. Климовым, В.И. Павленко, А.А. Скорыниным и т.д.

Важно понимать профессиональная идентичность неразрывным образом связана с этическими нормами поведения сотрудника правоохранительных органов. Необходимо заметить, что, анализируя феномен профессиональной идентичности, А.А. Скорынин соотносит профессиональную идентичность с показателем профессионального развития, свидетельствующего, в свою очередь, о том, что человек принимает особенности профессиональной деятельности и определяет себя как профессионала. Это проявляется в том, что он чувствует реализацию личностного потенциала в какой-либо профессиональной деятельности, которая также удовлетворяет его ценностные нормы [8].

При этом важно иметь сформированный уровень профессиональной идентичности. Сотрудник правоохранительных органов большую часть времени проводит на работе, поэтому нужно, чтобы она приносила ему удовольствие, позволяла реализовывать свой потенциал и чувствовать внутреннюю удовлетворенность.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для психологического благополучия сотрудников правоохранительных органов важно учитывать множество факторов, среди которых нами были выделены наиболее значимыми являются контактность, креативность и гибкость поведения, система ценностей, самопринятие, уровень профессиональной идентичности, наличие положительных семейных отношений, зрелость личности.

Список литературы

1. Горбач Н.А., Панюкова Ю. Г., Панина Е. Н. Проблемы психологического благополучия сотрудников ОВД в условиях профессиональной деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах – 2008. – № 3 (34). – С. 3
2. Евтушенко Е.А. Оптимальное психологическое здоровье специалистов ОВД как результат психокоррекционной работы по обучению использованию механизмов совладающего поведения // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2022. – № 4. – С. 41-45.
3. Костина Л.Н, Костина Е.Ю. Творческие способности как одно из профессионально важных качеств сотрудников оперативных подразделений системы МВД России (теоретический анализ) // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2018. – № 3. – С. 40-43.
4. Лисовская А.Ю., Кошелева С.В., Соколов Д.Н., Денисов А.Ф. Основные подходы к пониманию благополучия сотрудника: от теории к практике // Организационная психология. – 2021. – Т. 11. № 1. – С. 93-112.
5. Пилипенко Т.С. Самопринятие как личностный ресурс сотрудников ОВД при переживании горя и утраты // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 2(89). С. 159-165.
6. Сарсенова А.А. Особенности состояний психологического благополучия сотрудников органов внутренних дел с различным уровнем служебной лояльности // Прикладная педагогика и психология. – 2022. – Т. 7. № 3. – С. 93–112.
7. Семёнова, Ю. С. Обеспечение личной психологической безопасности сотрудников органов внутренних дел // Молодой ученый. – 2022. – № 14 (409). – С. 209-212. – URL: <https://moluch.ru/archive/409/90090/> (дата обращения: 20.01.2024).
8. Скорынин А.А. К вопросу о структуре психологического благополучия личности // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2020. – №2. – С. 87–92.
9. Сумина Е.А. Особенности служебных ценностей сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации // Прикладная психология и педагогика. – Том 7 –№ 4. – 2022. – С.224 – 232.
10. Хрисанов В.А., Михайликов В. Л., Ермоленко С. А. Проблемы непрерывной профессиональной подготовки сотрудников ОВД // Проблемы правоохранительной деятельности. – 2013. – № 2. – С. 31–35.
11. Цветков В.Л., Балашова В.А., Агапов В.С., Хрусталева Т.А. Профессиональные факторы, влияющие на здоровье и эмоциональное состояние сотрудников полиции // Вестник Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя. – 2023. – № 6. – С. 320–325.
12. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучия личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95-129.

УДК 159.9 + 37.01

Торопов П.Б., Воронцова П.А. Об особенностях самооценки социальной активности будущих специалистов помогающих профессий

Торопов Павел Борисович

канд. пед. наук, доцент, доцент Высшей школы образования и психологии
Балтийский федеральный университет им. И. Канта, РФ, г. Калининград
ptoropov@kantiana.ru

Воронцова Полина Алексеевна

Бакалавр Высшей школы образования и психологии
Балтийский федеральный университет им. И. Канта, РФ, г. Калининград
pvorontsova@stud.kantiana.ru

About the features of self-esteem of social activity of future specialists in helping professions

Toropov Pavel Borisovich

Cand.Ped., assistant professor, Graduate School of Education and Psychology
I. Kant Baltic Federal University, Russia, Kaliningrad

Vorontsova Polina Alekseevna

Bachelor, Graduate School of Education and Psychology
I. Kant Baltic Federal University, Russia, Kaliningrad

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей самооценки социальной активности обучающихся вуза. Сравнение самооценки, исследованной с помощью шкальной техники по пяти показателям, с результатами методик «КСС-100» и усредненной групповой оценкой обучающихся, осваивающих помогающие профессии психолога и педагога, позволило констатировать адекватность общей самооценки социальной активности, при преувеличении активности окружающими. В частности активисты занижают качество своей активности и удовлетворенность реципиентов, но получают большое удовлетворение от нее. Роль активности в социуме завышается оценивающей группой, что можно оценить как психологическую готовность. Сделан вывод о необходимости обсуждения содержания активности и личности активиста в группах обучающихся, что может способствовать результативности воспитательной работы в вузе.

Ключевые слова: социальная активность, самооценка, студенты, помогающие профессии.

Abstract. The article presents the results of a study of the characteristics of self-assessment of social activity of university students. A comparison was made of self-esteem, studied using a scale technique based on five indicators, with the results of the KSS-100 methods and the average group assessment of students mastering the helping professions of psychologist and teacher. A conclusion is made about the adequacy of the general self-assessment of social activity, with exaggeration of activity by others. In particular, activists underestimate the quality of their activity and the satisfaction of recipients, but receive great satisfaction from it. The role of activity in society is overestimated by the assessing group, which can be assessed as psychological readiness. It is concluded that it is necessary to

discuss the content of activity and the personality of the activist in groups of students, which can contribute to the effectiveness of educational work at the university.

Keywords: social activity, self-esteem, students helping the profession.

Ситуация и проблема

В соответствии с распоряжением Правительства РФ № 1104-р «О плане мероприятий по реализации в 2023-2026 гг. Национальной стратегии действий в интересах женщин на 2023-2030 гг.» в 2024 году реализуются его пункты, в которых делается акцент на «Проведение информационных кампаний, направленных на повышение роли женщин в социально-политической жизни общества ...» (п. 41) и «Реализацию проектов и программ по повышению гражданской активности женщин и женских сообществ» (п.42), т.е. «укрепление позиций женщин в общественно-политической жизни страны. Создание условий для развития их гражданской активности» [1].

Однако социальная активность женщины не всегда встречает поддержку и понимание в нашем обществе [2, 3], то есть женщины сталкиваются с отсутствием понимания их активности и поддержки со стороны социума, что может проявляться особенно ярко при повышенной активности молодежи, особенно получающей профессии, в которых они должны помогать людям выходить из сложных жизненных ситуаций.

Непонимание важности социальной активности может привести к дестабилизации Я-концепция молодого человека находящейся в процессе формирования, а оценка собственного поведения со стороны является ключевым элементом формирования адекватной я-концепции личности, особенно когда личность постоянно находится в группе [4, 5].

Именно такая ситуация характерна для обучающихся, особенно высших учебных заведений, где постоянное общение с одноклассниками, участие практических занятиях, презентация отчётов или личных точек зрения на семинарах, может привести к тому, что самооценка личности, как элемент я-концепции, может приобрести полярный характер. С одной стороны, столкновение мнения личности с мнением группы, может привести к понижению самооценки, «закрытию» личности, снижению её социальной активности. С другой стороны, противостояние личности и группы, может привести к укреплению самооценки, стабилизации и самовыражению в социальной активности, даже если такая активность, не поддерживается группой [6].

Адекватная самооценка важна для представителей помогающих профессий [7, 8]. Они должны адекватно оценивать собственный потенциал и, одновременно, подавать пример людям, которые находятся в процессе решения своих проблем [9, 10]. К помогающим профессиям «относятся профессии, которые направлены на выявление и решение ... проблем, помощь другим. Цель помогающих профессий заключается в том, чтобы принести пользу обществу и ее представителям» [10].

Цель, инструменты и выборка. Целью нашего исследования было выяснение особенностей самооценки личности, обучающейся помогающим профессиям, в сфере социальной активности, на примере социального содействия. Под последним мы понимаем «инициативную, совместную, осознаваемую как ценность, систематическую, результативную последовательность поведенческих актов, направленных на решение социальных проблем и прогресс социума», как отмечали в широком ряде публикаций [11].

Идея эксперимента заключалась в том, чтобы получить субъективные данные об оценке личностью уровня и особенностей своей социальной активности, а затем сравнить полученные данные с результатами тестирования и обобщённым мнением группы, в которой проходил обучение респондент. Однако спектр инструментария для подобных исследований весьма ограничен [12, 13]

С помощью методики «КСС-100» [14] нами было отобрано более 50 социально активных обучающихся Балтийского Федерального Университета им. И.Канта с высокими показателями социальной активности двух направлений обучения – «Психология» и «Педагогическое образование». Мы обратились к ним с предложением оценить свою социальную активность и сравнить её с адекватными показателями теста и групповой оценкой. К сожалению, значительная часть респондентов отказались от участия в эксперименте. В результате наша выборка составила 32 респондента. Из них 27 респондентов женского пола и пятеро – мужского, средний возраст $22 \pm 1,3$ года. Выборку можно считать уникальной, т.к. молодежи с высоким уровнем социальной активности нет так много, а участие в проводимых акциях часто мотивировано дружескими связями, нежеланием отрываться от группы, страхом санкций и получением поощрений.

Исследование респондентов проводилось осенью 2023 года, с разрешения администрации образовательной организации, информированного согласия респондентов, индивидуально в аудиториях университета.

Для оценки субъективного уровня социальной активности нами была использована шкальная техника. Её содержание заключалось в оценке 5 факторов

социальной активности личности (общий уровень, качество, удовлетворенность реципиентов, удовлетворенность активиста, важность последствий) и оценки уровни этой активности по десятибалльной шкале. Такая же техника была использована для оценки уровня и особенностей социальной активности каждого респондента группой.

Для объективизации - диагностики уровня и особенности социальной активности, как было сказано выше, нами использовалась методика "КСС-100" (http://socpsychology.ru/soc_coop/test.php), которая оценивает общий уровень и особенности компетенции в социальном содействии – включая мотивы, направленность, готовность и опыт. Т.е. методика описывает параметры социальной активности и позволяет их оценить в сравнимых единицах.

Предварительно с респондентами было проведено собеседование, целью которого была их психологическая подготовка к собственной оценке активности и сравнении собственного результата с результатами окружающих.

Все опрошенные отнеслись положительно к предстоящему эксперименту и выразили готовность к анализу собственных результатов социальной активности.

Результаты и их интерпретация. Полученные нами данные позволяют сделать ряд выводов, наиболее существенными из которых являются следующие.

1. Подавляющее большинство респондентов адекватно оценивают общий уровень своей социальной активности. Коэффициент корреляции Стьюдента показателей самооценки и результата диагностической техники близки к 0,7, что можно интерпретировать как сильная или тесная связь показателей, по Е.В. Сидоренко [15]. Лишь треть респондентов немного преувеличила уровень активности, по сравнению с данными методики «КСС-100». Одновременно, результаты анализа мнения группы, говорят о том, что большинство одноклассников преувеличивают уровень социальной активности своих коллег (различия в оценке достоверно различаются при $p=0.01$, при использовании U-критерия).

2. Сравнение показателей качества можно отметить, что половина активистов адекватно его оценивают, однако вторая половина респондентов занижают качество оказанной активистами помощи (различия в оценке достоверно различаются при $p=0.05$). Оценивающая группа так же занижает этот показатель, причем значительно.

3. Сравнение мнения об уровне удовлетворенности реципиентов помощи, позволило констатировать, что социально активные обучающиеся ее занижают (средний показатель $5,6 \pm 0,5$, по десятибалльной шкале), а оценивающая группа завышает (средний показатель $8,4 \pm 0,3$). Очевидно, что активисты относятся к себе более критично, а оценивающая группа, сравнивая себя с ними, завышает показатель.

4. Респонденты высоко оценивают уровень удовлетворенности от помощи другим (средний показатель $8,1 \pm 0,2$), а оценивающая группа не всегда адекватна в оценках и не видит высокого уровня удовлетворенности (средний показатель $5,4 \pm 0,5$).

5. Влияние последствий помощи на лицо, ее получающее, было оценено самими активистами и группой практически одинаково (средний показатель $7,5 \pm 0,3$, различия в оценке достоверно различаются при $p=0.05$, при использовании U-критерия).

6. При оценке влияния помощи на общество в целом, мнения опрошенных разошлись. Социально активные личности более адекватно оценивают последствия своего вмешательства (средний показатель $5,8 \pm 0,2$), а группа завышает это показатель (средний показатель $7,1 \pm 0,3$).

Выводы и перспективы исследования. Необходимо отметить, что респонденты с большим удовольствием проанализировали данные полученные после диагностики с помощью методики «КСС-100». Ими было отмечено, что методика достаточно адекватно оценивает уровень их активности и даёт дополнительные знания для того чтобы понять, в каких компонентах компетентности в социальной активности у них могут быть проблемы, что может привести неадекватности действий или проблемах во взаимодействии с коллегами.

Оценки со стороны группы, были восприняты респондентами менее положительно. Только после повторного разъяснения субъективного характера и недостаточности информации в группе о социальной активности, респонденты приняли эту оценку, как информацию для размышления. Данный факт подтверждает исследования Алдашевой А.А. и др. [16]

Очевидно, что всем участникам исследования не хватает данных о социальной активности, ее уровне и особенностях для формирования ее оценки. У респондентов есть интерес к содержанию такой активности, но недостаточно опыта обсуждения ее содержания и принятия или обсуждения субъективных оценок содержания и результатов такой активности.

Исследование позволило констатировать неполную осознаваемость особенностей социальной активности и ее содержательных основ у респондентов, что может негативно влиять на мотивацию такой активности [17].

Мы считаем очень важными полученные данные об адекватности уровня и особенностей самооценки и оценки социальной активности, т.к. формирование

активности личности является одной из задач профессионального образования, в том числе в сфере воспитания [18, 19].

Социальная активность личности будет реализована, в большинстве случаев, если она находит понимание и поддержку в социуме, если личность осознает уровень оценки такой активности со стороны группы. Одновременна и естественна важность собственной оценки активности, уверенность в ее качестве, уровне удовлетворенности реципиентов и последствий такой помогающей активности для человека, группы и социума.

Полученные данные могут быть применены для организации социальной активности в высших учебных заведениях или общеобразовательных школах. Они могут быть использованы организаторами или психологами для формирования адекватного отношения к своей активности у социально активной личности и для предотвращения конфликтов между социальной активной личностью и группой, в случае несовпадения оценок уровня и особенностей социальной активности.

Список литературы

1. Распоряжение Правительства РФ от 28 апреля 2023 г. № 1104-р «О плане мероприятий по реализации в 2023 - 2026 гг. Национальной стратегии действий в интересах женщин на 2023 – 2030 гг.» <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406727397/?ysclid=lseoffkq8i573348930> (дата обращения: 28.01.2024)
2. Нагорокова З.А. Социальная активность женщин в современном обществе: социокультурный аспект (по материалам социологического исследования) // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2017. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-aktivnost-zhenschin-v-sovremennom-obschestve-sotsiokulturnyy-aspekt-po-materialam-sotsiologicheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 09.02.2024).
3. Широкова Л.К., Рыбина Е.А., Горшенкова А.О., Сущева С.М., Разумова В.В. Женщина и современное общество // Современные научные исследования и инновации. 2022. № 7 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2022/07/98668> (дата обращения: 28.01.2024)
4. Смирнова О.С. Особенности «я-концепции» юношей и девушек с разным уровнем активности в социальных сетях. // Актуальные вопросы психологии развития и образования. Сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2022. С. 25-29.
5. Шамионов Р.М. Соотношение социальной активности и удовлетворенности базовых психологических потребностей, субъективного благополучия и социальной фрустрированности молодежи // Сибирский психологический журнал. 2020. № 77. С. 176-195.
6. Невский Е.В. Анализ взаимосвязи приверженности к гражданской активности и социально-психологических характеристик студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9. № 4 (36). С. 377-384.
7. Бычкова М.В. Становление понятия "помогающие профессии" в историческом и социокультурном контексте // ЧиО. 2020. №2 (63). URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-ponyatiya-pomogayuschie-professii-v-istoricheskom-i-sotsiokulturnom-kontekste> (дата обращения: 15.01.2024).
8. Помогающие профессии: научное обоснование и инновационные технологии работников / Под общей редакцией проф. З.Х. Саралиевой – Н.Новгород: изд-во НИСОЦ, 2016.
 9. Григорьев А.В. Предикторы самооценки социальной активности молодёжи // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. С. 341.
 10. Гарковенко А.В. Феномен помогающих профессий в контексте социологических и гуманитарных наук // ЭНЖ «Дневник науки» 2021 №2. URL: <http://dnevniknauki.ru/images/publications/2021/2/sociology/Garkovenko.pdf> (дата обращения: 15.01.2024).
 11. Торопов П.Б. Компетентность в социальном содействии. Библиография. 2024. URL: <http://socpsychology.ru/2pub.html> (дата обращения: 28.01.2024)
 12. Троцук И.В., Сохадзе К.Г. Социальная активность молодежи: подходы к оценке форм, мотивов и факторов проявления в современном российском обществе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2014. № 4. С. 58-74
 13. Иванова Л.К., Колесов И.В. Социальная активность подростков: структура, критерии и показатели оценки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 11 (139). С. 73-80.
 14. Торопов П.Б. О технике оценки социальной активности личности // Педагогический форум. Сборник статей II Международной научно-практической конференции. Пенза, 2020. С. 227-230.
 15. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии – СПб: ООО "Речь", 2004. - С.204
 16. Алдашева А.А., Логинова М.А., Рунец О.В. Доверие как системообразующий фактор просоциальной активности волонтеров // Психология труда и управления как ресурс развития общества в условиях глобальных изменений. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета психологии Тверского государственного университета. 2018. С. 10-17.
 17. Соколова Е.С. Структурный подход к пониманию мотивации социальной активности молодежи // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». 2008. № 2. С. 18.
 18. Серова Е.А. Формирование просоциального поведения молодежи как одна из задач публичной политики // Вестник социально-политических наук. – 2014. – № 13. – С. 44–47
 19. Шмелева Е.А., Кисляков П.А. Третья миссия университетов в институализации просоциальной активности молодежи // Ноосферные исследования. 2021. № 2. С. 4-12.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.07

Дуданова А.С., Кузнецова Д.А. Психологические особенности лиц, предпочитающих просмотр фильмов жанра «ужасы»

Дуданова Анастасия Сергеевна

Студент, ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

РФ, г. Пенза

nastya.dudanova@mail.ru

Кузнецова Дарья Андреевна

старший преподаватель кафедры «Прикладная психология»

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», РФ, г. Пенза

kuznetsova@pnzgu.ru

Psychological characteristics of people who prefer watching horror films

Dudanova Anastasia Sergeevna

Student, Penza State University, Russia, Penza

Kuznetsova Daria Andreevna

Senior Lecturer of the department of Applied Psychology

Penza State University, Russia, Penza

Аннотация. Данная статья включает в себя теоретическое обоснование актуальности изучения особенностей личности людей, предпочитающих жанр фильмов ужасов, а также результаты эмпирического исследования на выборке, состоявшей из 30 человек в возрасте 18-20 лет, 15 из которых предпочитают жанр ужасов при выборе фильма, другие 15 выбирают другие жанры. В результате изучения стратегий поведения в конфликте и агрессивности было обнаружено, что у молодежи, предпочитающей фильмы ужасов, больше выражены по сравнению с любителями других жанров обида, чувство вины, косвенная агрессия, стратегии избегания и приспособления в конфликте.

Ключевые слова: кино, ужасы, агрессивное поведение, конфликтность, психологические особенности.

Abstract. This article includes a theoretical justification of the relevance of studying the personality characteristics of people who prefer the genre of horror films, as well as the results of an empirical study on a sample of 30 people aged 18-20 years, 15 of whom prefer the horror genre when choosing a film, the other 15 choose other genres. As a result of studying strategies of behavior in conflict and aggression, it was found that young people who prefer horror films have more pronounced resentment, guilt, indirect aggression, strategies of avoidance and adaptation in conflict compared to fans of other genres.

Keywords: cinema, horror, aggressive behavior, conflict, psychological characteristics.

Фильмы ужасов – один из популярнейших жанров среди как молодых людей, так и представителей более старшего поколения. Более 100 лет данный жанр находится в списке самых просматриваемых, интерес к нему не перестает угасать, а число любителей только растет. Просмотр фильмов – это досуг, который помогает расслабиться, но нельзя рассматривать кино только с точки зрения развлечения, ведь киноиндустрия откладывает свой отпечаток на психическое развитие человека. Сцены утраты или расставания с любимым человеком помогают людям, находящимся в похожей жизненной ситуации, разделить свою боль и страдания. Персонажи из фильмов становятся кумирами зрителей, на которых многие начинают равняться, копируя поведение. Но не всегда главные герои являются положительными персонажами, соблюдающими нормы и правила морали. Наоборот, во многих фильмах часто транслируется деструктивное поведение, которое негативно сказывается на окружающих людях.

В современном мире остро стоит проблема агрессивности. Значительно количество взрослых людей не умеют конструктивно выражать свою злость, пытаясь либо до последнего скрывать нарастающее чувство раздражения, либо вступают в конфликты, остро реагируя на любое замечание. Ужасы – жанр, демонстрирующий жестокое отношение к окружающим, деструктивное и ассоциальное поведение. Показ по телевидению сцен, содержащих факты насилия, могут вызывать ответную агрессивную реакцию у зрителя. Вопрос влияния просмотра фильмов, содержащих жестокие и устрашающие сцены, в частности жанра «ужасы», на эмоциональное состояние людей является очень актуальной и значимой темой в современном обществе и психологической науке.

Несмотря на то, что фильмы ужасов транслируют жестокое и насильственное отношение к окружающим, востребованность данного жанра за последние годы выросла на 65%. А такие культовые персонажи, как Фредди Крюгер, Пеннивайз, Ганнибал Лектер вошли в «Топ 3 самых узнаваемых персонажа» по данным телеканала «Настоящее страшное телевидение» в 2019 году [6].

Безусловно, ученые изучали данную проблему, так, профессор клинической психологии Д. Радд исследовал влияние фильмов ужасов на физиологию человека, он выявил, что в момент просмотра данного жанра, зритель испытывает чувство удовольствия, так как у него выделяется гормон дофамин. Американский ученый Д. Зиллманн исследовал гендерный подход к просмотру фильмов ужасов. Его исследования показали, что мужчины больше, чем женщины предпочитают смотреть фильмы данного характера. Он выяснил, что мужской пол получает удовлетворение

от просмотра ужасов, потому что спокойная реакция на страшные моменты делает их в глазах женщин бесстрашными и смелыми. Психолог Г.Д. Уолтерс изучал факторы, которые влияют на пристрастие к данному жанру. Он выделил три основных фактора привлекательности ужасов: 1) эмоциональное напряжение, создающееся через атмосферу неизвестности; 2) всеобщий страх перед смертью; 3) интуитивное чувство, что все происходящее нереально. Социолог М. Керр исследовал зависимость между эмоциональной насыщенностью и просмотром фильмов ужасов. Он выявил, что во время испуга вырабатываются адреналин, дофамин, серотонин, окситоцин и другие гормоны, которые наполняют мозг и тело. Но эти же самые химические вещества поступают в кровь во время позитивных переживаний. Таким образом, при просмотре в безопасной обстановке фильмов ужасов, зритель получает удовольствие от острых ощущений. Но, несмотря на все проведенные исследования, до сих пор нет четкого и конструктивного ответа о специфике влияния просмотра данного жанра фильмов на психику людей.

Рассмотрим характерные черты фильмов ужасов. Ужасы – это жанр художественных фильмов, вызывающие чувство страха, тревоги и шока. При просмотре создается напряженная атмосфера, при которой зритель находится в мучительном ожидании чего-то ужасного. Своими корням данный жанр уходит в религиозные традиции и фольклор. Первыми «ужасниками» были своего рода рассказы о колдунах, вампирах, оборотнях и призраках. Людей с древних времен интересовала загробная жизнь, демонические силы, смерть, что в последствии и породило жанр ужасы [5, с. 341].

В современном мире существует огромное количество вариаций ужасов, самые популярные и часто просматриваемые, это:

- фильмы о вампирах или оборотнях («Дневники Вампиров», «Впусти меня. Сага», «Интервью с вампиром»);
- фильмы о монстрах («Возвращение живых мертвецов», «Тихое место», «Американская история ужасов», «Веном»);
- пугающие готические фильмы («Дракула», «Дом с привидением», «Красавица для чудовища», «Багровый пик», «Сонная лощина», «Ван Хельсинг»);
- фильмы о психопатах, серийных убийцах, маньяках, основанные на реальных событиях («Мерзлая земля», «Мой друг Дамер», «Волчья Яма», «Зодиак», «Американское преступление», «Техасская резня бензопилой»);
- фильмы о людоедах («Ганнибал Лектер», «Молчание ягнят», «Красный дракон»);

– психологические фильмы ужасов («Крик», «Астрал», «Семь», «Мгла», «Пиковая дама», «С.С.Д.») [2, с. 274].

С каждым годом просмотр данного жанра только растет. Режиссеры и сценаристы активно работают над новыми историями для фильмов ужасов, которые становятся все более изощреннее и запутаннее, а количество жестоких и кровавых сцен становится больше. Спецэффекты и сцены насилия все более походят на реальные и правдоподобные. Чем же так сильно привлекает этот жанр зрителей?

Особая любовь к данному жанру объясняется желанием увидеть и соприкоснуться со смертью, еще в Древнем мире люди толпами собирались посмотреть гладиаторские бои, а в Средневековье проводились публичные смертные казни, которые собирали не меньше людей. Даже сейчас, в XXI веке, в момент несчастного случая или аварии вокруг собираются толпы людей, которые с особым интересом и любопытством за всем наблюдают [2, с. 275].

Из вышеперечисленного вытекает другая причина, которая связана с инстинктом самосохранения. Просматривая жестокие сцены насилия, люди с облегчением выдыхают, радуясь тому, что это произошло не с ними, а на основании увиденного, их жизненные ситуации начинают казаться не такими уж и ужасными, а вполне себе решаемыми [2, с. 275].

Известно, что участники боевых действий, оперативные работки силовых структур не особо интересуются жанром ужасы, так как они в реальной жизни сталкиваются с опасными случаями в процессе своей работы. Это в свою очередь объясняет еще одну причину просмотра данного жанра – эмоциональная встряска, катарсис, которого люди не ощущают в своей обычной жизни [2, с. 276].

Клинический психолог Дэвид Радд считает, что в момент просмотра фильмов ужасов, зритель испытывает чувство удовольствия, так как у него выделяется гормон дофамин. Это часто можно наблюдать у людей, испытывающих склонность к риску, так как вместо того, чтобы искать себе новые приключения, они получают адреналиновый всплеск перед экраном телевизора в момент просмотра фильмов ужасов. [2, с. 276].

Еще одной причиной, почему люди смотрят ужасы, является эмоциональная разрядка, которую испытывает человек, просматривая жестокие и насильственные сцены в фильме. Согласно социальному опросу, большая часть фанатов предпочитают смотреть ужасы после напряженного рабочего дня в момент сильного эмоционального возбуждения, злости и агрессии. При просмотре они ассоциируют себя с насильником, воображая сцены, которые в реальной жизни не могут

осуществить, так как это не соответствует нормам и правилам морали. То есть через фильмы ужасов они проявляют свою «теневую» сторону, позволяют высвободиться негативным эмоциям и накопившейся злости, снимая таким образом напряжение [3, с. 104].

Злость – базовая эмоция, которую испытывают все люди. Общество активно порицает проявление злости, из-за чего многие не умеют конструктивно с ней обращаться. Большинство предпочитает скрывать нарастающее чувство раздражения, но в таком случае не происходит эмоциональной разрядки, которая требуется человеку. Если не знать, как правильно можно выражать свою злость, то в конечном счете она выльется в агрессивное поведение, которое будет сопровождаться конфликтами.

Агрессивность – мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам существования людей, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт. Агрессивное поведение часто встречается у людей, которые постоянно подавляли чувство злости в прошлом [4, с. 46].

А. Басс и А. Дарки разработали классификацию форм проявления агрессии: 1) физическая агрессия – использование физической силы; 2) косвенная агрессия – сокрытие и не проявление своих негативных чувств напрямую; 3) раздражение – готовность проявить агрессивные действия при малейшем возбуждении; 4) негативизм – активная борьба против установившихся правил в обществе; 5) обида – зависть и ненависть к окружающим; 6) подозрительность – недоверие к окружающему, уверенность, что все хотят причинить вред; 7) вербальная агрессия – использование словесных выражений; 8) чувство вины – убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, ощущение угрызения совести.

В зависимости от того, как человек реагирует на агрессивное поведение, психолог К. Томас выделил 5 стратегий поведения в конфликте: 1) приспособление – изменение своей позиции в ущерб своим интересам; 2) компромисс – урегулирование разногласий путем взаимных уступок; 3) сотрудничество – выработка решения, удовлетворяющего интересы всех оппонентов; 4) игнорирование – избегание конфликтной ситуации; 5) соперничество – конкуренция и упорная борьба за свои интересы [1, с. 47].

То, как человек реагирует на проявление агрессии часто предопределяет его поведение в конфликтной ситуации. Люди, которые открыто реагируют на агрессию, показывая свое раздражение и негативизм, занимают активную стратегию поведения

в конфликте, то есть либо будут соперничать и упорно доказывать свою правоту, либо пойдут на сотрудничество, выбрав удобную для всех позицию. Данная реакция помогает выразить свое недовольство, защитить свои интересы, получить эмоциональную разрядку и высвободить негативные эмоции в момент появления, а не накапливать их. Но не все могут напрямую выразить свою злость, многие пытаются скрывать это чувство. В таких случаях люди занимают пассивную позицию в конфликте, пытаясь либо избежать прямого столкновения, либо приспособливают свое мнение к позиции оппонента в ущерб своим интересам. Часто, такое поведение может быть связано с заниженной самооценкой, человек чувствует вину за сложившуюся ситуацию, независимо от того, виноват он в действительности или нет. Неуверенность в себе не позволяет защищать свои интересы, что приводит к накоплению негативных эмоций. Поэтому, люди ищут другие способы, как можно выразить свою злость. Находясь дома, в безопасной обстановке, в момент просмотра фильмов ужасов, которые показывают сцены агрессивного характера, происходит выплеск накопившейся злости, человек таким образом проявляет свою «теневую» сторону, получая эмоциональную разрядку, которую не мог получить в момент конфликтной ситуации.

Цель исследования – изучение психологических особенностей лиц, предпочитающих просмотр фильмов жанра «ужасы».

В основу исследования положена *гипотеза* – существуют различия в уровне агрессивности и преобладающих стратегиях поведения в конфликтных ситуациях у лиц, предпочитающих просмотр фильмов жанра «ужасы» и тех, кто данный жанр не смотрит.

В соответствии с поставленной целью, предметом и гипотезой исследования были определены следующие *задачи*: 1) проанализировать литературу на тему исследования; 2) рассмотреть особенности влияния фильмов ужасов на эмоциональную сферу зрителей; 3) провести эмпирическое исследование уровня агрессивности и ведущего поведения в конфликтной ситуации у лиц, предпочитающих просмотр фильмов ужасов; 4) проанализировать результаты исследования.

Для решения поставленных задач были использованы следующие *методы* исследования: 1) теоретические (изучение и анализ литературы по рассматриваемой проблеме, обобщение полученной информации); 2) эмпирические (опрос, тест); 3) математические методы обработки данных.

Методики исследования:

1. Опросник «Исследование уровня агрессивности» А. Басса и А. Дарки;
2. Методика «Выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса и Р. Килманна (в адаптации Н.В. Гришиной).

Эмпирическая база исследования: в исследовании приняли участие 30 человек возрастом от 18 до 20 лет; 15 испытуемых из выборки предпочитают в свое досуговое время смотреть фильмы жанра «ужасы», а остальные 15 человек не смотрят данный жанр.

Рассмотрим результаты эмпирического исследования.

При анализе результатов лиц, предпочитающих смотреть фильмы ужасов, по методике «Исследование уровня агрессивности» А. Басса и А. Дарки было выявлено, что показатель «Физическая агрессия» у 47% находится на низком уровне. Это говорит о том, что испытуемые не используют физическую силу против своего оппонента во время конфликта. У 27% данный показатель находится на среднем уровне, что говорит о единичных случаях проявления физической агрессии во время недопонимания. Высокий уровень по данной шкале означает открытое противостояние с использованием физической силы во время конфликтных ситуаций. Данный деструктивный тип реагирования на конфликты выявлен лишь у 26% испытуемых из выборки. Анализ результатов по шкале «Физическая агрессия» у лиц, которые не любят жанр ужасы, показал, что у 40% данный тип реагирования находится на среднем уровне, а у 34% на высоком уровне. Это говорит о проявлении физической силы во время разногласий. У 26% респондентов данная шкала находится на низком уровне и исключает физические проявления во время конфликта.

Шкала «Косвенная агрессия» у лиц, предпочитающие жанр ужасы находится на низком уровне у 7%, на среднем уровне данная шкала находится у 13%, а на высоком у 80%, это говорит о трудностях в проявлении своих негативных эмоций во время конфликтной ситуации у большей части испытуемых по выборке. Анализируя результаты лиц, которые не любят жанр ужасы, было выявлено, что данная шкала находится на низком уровне у 13%, на среднем уровне у 20%, а на высоком уровне у 67%, что также говорит о ощущении неуверенности в себе при проявлении негативных реакций у большей части группы испытуемых по выборке.

По шкале «Раздражение» низкий уровень выявлен у 7% испытуемых, которые любят в досуговое время смотреть фильмы ужасов. На среднем уровне показатель у 23%, а на высоком у 80%, что говорит о желании проявить свои негативные эмоций во время недопонимания у большинства испытуемых. Анализируя результаты лиц,

которые не смотрят фильмы ужасов, было выявлено, что у 26% показатель «Раздражение» находится на среднем уровне, а у 74% на высоком, это говорит о их готовности проявлять свои негативные чувства при малейшем недопонимании.

Шкала «Негативизм» у лиц, которые любят жанр ужасы, находится у 33% на низком уровне, что говорит о занятии ими пассивной позиции в конфликте. У 33% респондентов данная шкала находится на среднем уровне, а у 33% на высоком, то есть меньше половины опрошенных занимает активную позицию в конфликте и отстаивает свое мнение. Анализируя результаты по данной шкале у лиц, которые не смотрят жанр «ужасы», было выявлено, что данный показатель у 6% находится на низком уровне, то есть очень маленький процент лиц занимает пассивную позицию в момент разногласия. Средний уровень по шкале «Негативизм» зафиксирован у 47%, и высокий уровень у 47% – это говорит о готовности активно защищать свои границы и отстаивать свою позицию у половины группы испытуемых.

Шкала «Обида» у лиц, предпочитающих фильмы ужасов, находится у 7% на низком уровне, на среднем уровне у 26%, а у 80% на высоком. Данный показатель говорит о наличии зависти к окружающим людям, которые могут открыто выражать агрессию у большей части опрошенных. У лиц, которые не любят жанр «ужасы», показатель «Обида» находится на низком уровне у 34%. Средний уровень по данной шкале диагностирован у 6%, а высокий у 47%, что означает присутствие у части испытуемых по выборке чувства зависти к окружающим за выражение агрессии в их сторону.

Шкала «Подозрительность» на низком уровне находится у 30% испытуемых, которые предпочитают фильмы ужасов. Это свидетельствует об отсутствии иррациональных мыслей, что все окружающие хотят причинить им вред. Средний уровень выявлен у 26%, а высокий у 54%, что говорит о недоверии к окружающим людям и проявлению осторожности во время взаимодействия с ними. Анализируя результаты по данной шкале у лиц, которые не любят фильмы ужасов, было выявлено, что у 20% средний уровень проявлений подозрительности, у 80% высокий уровень, что говорит о наличии чувства недоверия к окружающим у большей части опрошенных.

Шкала «Вербальная агрессия» у лиц, которые предпочитают смотреть фильмы ужасов, находится у 7% на низком уровне, это говорит о редком выражении своих негативных чувств через форму словесных выражений (оскорбления, угрозы, крик). У 26% данная реакция находится на среднем уровне, а у 67% респондентов на высоком уровне – это говорит о преобладании использования слов в качестве выражения своих

негативных чувств. Анализируя результаты по данной шкале у лиц, которые не смотрят фильмы ужасов, было выявлено, что у 13% испытуемых шкала «Вербальная агрессия» находится на низком уровне, у 40% на среднем, а у 47% на высоком уровне – что также говорит о частом использовании данной реакции в конфликтной ситуации у большинства опрошенных.

По шкале «Чувство вины» результаты у 7% лиц, которые смотрят фильмы ужасов, находятся на низком уровне, что говорит об отсутствии иррациональных мыслей о себе, как о плохом человеке. У 20% диагностируемых данный показатель находится на среднем уровне, а у 73% на высоком. Можно сказать, что больше половины испытуемых ощущают чувство вины в момент разногласия и испытывают угрызение совести за сложившуюся конфликтную ситуацию. Анализируя результаты группы лиц, которые не смотрят фильмы ужасов, было выявлено, что у 13% «Чувство вины» находится на низком уровне, у 40% на среднем, а на высоком у 47% – это говорит о присутствии у части испытуемых иррациональных мыслей и наличия чувства вины в момент конфликта.

Шкала «Обида» и «Подозрительность» вместе образуют суммарный индекс враждебности, который проявляется в наличии негативизма по отношению к окружающим в момент конфликта. Анализируя результаты группы лиц, которые любят смотреть фильмы ужасов, было выявлено, что данный индекс у 13% находится на низком уровне, то есть это говорит об отсутствии негативной позиции по отношению к окружающим в момент разногласия. У 20% индекс враждебности находится на среднем уровне, а у 67% на высоком уровне. Мы можем утверждать, что больше половины испытуемых ощущают чувство враждебности по отношению к окружающим. У лиц, которые не любят смотреть фильмы ужасов, данный индекс находится на среднем уровне у 26%, а на высоком у 74% – это говорит об присутствии негативных и враждебных чувств во время недопонимания по отношению к своим оппонентам у большинства опрошенных лиц в данной группе испытуемых.

«Физическая агрессия», «Косвенная агрессия», «Раздражение» и «Вербальная агрессия» вместе образуют суммарный индекс агрессивных реакций, то есть степень готовности выражать свои негативные эмоции. Индекс агрессивных реакций у 47% лиц, которые смотрят фильмы ужасов, находится на среднем уровне, а у 53% респондентов на высоком уровне, что свидетельствует о наличии желания проявлять свои негативные эмоции во время конфликта. Анализируя результаты группы лиц, которые не любят фильмы ужасов, было выявлено, что данный индекс у 13% находится на низком уровне, это говорит об отсутствии агрессии к окружающим

людям во время конфликта. На среднем уровне находится у 13%, а на высоком у 74% испытуемых, то есть данная группа испытуемых занимает активную позицию в конфликте и проявляется свои негативные эмоции.

В ходе математико-статистической обработки данных с помощью U-критерия Манна-Уитни были выявлены достоверные различия по шкалам: «Косвенная агрессия» ($U_{эмп}=36,5$, при $p \leq 0,01$); «Обида» ($U_{эмп}=66$, при $p \leq 0,05$); «Чувство вины» ($U_{эмп}=63,5$, при $p \leq 0,05$).

Опираясь на результаты математико-статистического анализа результатов исследования, можно утверждать, что лица, которые предпочитают в свое досуговое время смотреть фильмы ужасов, испытывают трудности открыто выражать свои негативные эмоции, при этом также ощущают чувство вины за сложившуюся конфликтную ситуацию. Они занимают более пассивную позицию в конфликте, а невозможность выразить свои чувства в моменте приводит к формированию ненависти к окружающим, которые наоборот не боятся открыто говорить о своих негативных чувствах.

Для изучения стратегий поведения в конфликте была использована методика «Выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса и Р. Килманна.

Анализируя полученные результаты по данной методике, было выявлено, что стратегия поведения «Соперничество» – активное отстаивание своей позиции в ущерб интересам своего оппонента, у лиц, которые предпочитают смотреть фильмы ужасов, является слабо выраженной у 40%, а оптимально выражена у 60%. Данный показатель говорит о редком использовании данной стратегии поведения у группы опрошенных. Анализируя результаты лиц, которые не любят фильмы ужасов, было выявлено, что у 27% данная стратегия является слабо выраженной, у 53% оптимально выраженной, а у 20% ярко выраженной. Можно сказать, что данная группа испытуемых чаще использует рассматриваемую стратегию поведения в конфликте, занимает более активную и наступательную позицию.

Стратегия поведения в конфликте «Сотрудничество» – совместный поиск путей разрешения конфликта, который бы удовлетворил каждого, у 33% лиц, которые любят фильмы ужасов, является слабо выраженной. У 60% является оптимально выраженной, а у 7% ярко выраженной. Это говорит об умении договариваться и выстраивать конструктивный контакт у большей части исследуемых. У 47% лиц, которые не смотрят жанр ужасы, данная стратегия поведения является слабо выраженной, оптимально выраженной у 47%, а у 6% ярко выраженной. Полученные данные говорят о более редком использовании стратегии «Сотрудничества», по

сравнению с другими стратегиями, и трудностях в построении конструктивного контакта в момент недопонимания.

Стратегия поведения «Компромисс» проявляется как взаимные уступки в ущерб своим интересам для разрешения конфликтной ситуации. У лиц, которые предпочитают смотреть фильмы ужасов, является оптимально выраженной у 53%, а у 47% ярко выраженной. Данный показатель говорит о частом использовании данной стратегии поведения для разрешения конфликта у группы опрошенных. Анализируя результаты лиц, которые не любят фильмы ужасов, было выявлено, что у лишь у 6% данная стратегия является слабо выраженной, у 74% оптимально выраженной, а у 20% ярко выраженной – это также говорит о частом использовании данной стратегии поведения.

Стратегия поведения «Избегание» – уклонение от конфликта, отсутствие тенденции к отстаиванию своего мнения, у лиц, которые любят смотреть фильмы ужасов, является оптимально выраженной у 40%, ярко выраженной у 60%, что говорит о доминировании данной стратегии поведения у группы испытуемых. Анализируя результаты лиц, которые не любят фильмы ужасов, было выявлено, что данная стратегия поведения является слабо выраженной у 46%, то есть почти половина опрошенных по выборке не использует данную стратегию поведения для разрешения конфликта. У 34% испытуемых по выборке стратегия избегания является оптимально выраженной, а у 20% ярко выраженной, что указывает на то, что использовании данной стратегии возможно только в том случае, когда сохранение отношений с оппонентом конфликта играет большую роль, чем отстаивание своей позиции.

Стратегия «Приспособление» – это полное подчинение собственных интересов интересам окружающих. У лиц, которые предпочитают смотреть фильмы ужасов, является слабо выраженной у 20%. У 33% данная стратегия является оптимально выраженной, а у 47% ярко выраженной. Данный показатель говорит о том, что половина исследуемых использует данную стратегию поведения и не выражает своих негативных эмоций в момент конфликтной ситуации. У лиц, которые не любят жанр ужасы, стратегия приспособления является слабо выраженной у 53%, то есть больше половины испытуемых по выборке не занимают пассивную позицию в конфликте и не используют данную стратегию поведения. У 40% данная стратегия является оптимально выраженной, а у 7% ярко выраженной. То есть можно сделать вывод, что небольшое количество испытуемых использует данную стратегию для разрешения конфликта.

В ходе математико-статистической обработки данных с помощью U-критерия Манна-Уитни были выявлены достоверные различия по шкалам: «Избегание» ($U_{\text{мп}}=46,5$, при $p \leq 0,01$); «Приспособление» ($U_{\text{мп}}=55$, при $p \leq 0,01$).

Опираясь на результаты математико-статистического анализа результатов исследования, можно утверждать, что лица, которые в свое досуговое время смотрят фильмы ужасов, занимают более пассивную позицию в конфликтной ситуации, им сложно выражать свои эмоции открыто, поэтому предпочтительными стратегиями поведения являются: избегание и приспособление. Они стараются избегать конфликтные ситуации, либо полностью подстраивают свою позицию под мнение оппонента для предотвращения недопонимания.

На основании выше перечисленного, можно сделать вывод, что существуют достоверные различия в выражении агрессии между людьми, которые любят фильмы ужасов, и теми, кто данный жанр не смотрит. В результате применения U-критерия Манна-Уитни выявлено, что в группе респондентов, предпочитающих просмотр фильмов ужасов другим жанрам, более выражены по сравнению с группой, которая, наоборот, не предпочитает просмотр фильмов жанра ужасы, такие характеристики, как обида, чувство вины, косвенная агрессия, стратегии избегания и приспособления в конфликте. Это означает, что молодежь, предпочитающая жанр «ужасы», испытывает сложности в выражении своих негативных эмоций в момент конфликтной ситуации. В свою очередь просмотр фильмов ужасов, которые показывают сцены агрессивного характера, помогает выплеснуть накопившуюся злость и получить эмоциональную разрядку, которую человек не смог получить в момент конфликта.

Таким образом, данное исследование показало, что фильмы ужасов могут положительно воздействовать на эмоциональную сферу зрителей. Результаты, представленные в статье, могут быть использованы психологами в процессе консультирования, с целью использования данного факта для помощи людям, которые испытывают трудности в переживании и выражении своих негативных чувств.

Список литературы

1. Болохонцева, Н.М. Возможные стратегии поведения коммуникантов в ситуациях коммуникативного конфликта [Текст] / Н. М. Болохонцева // Ученые записки Орловского государственного университета. — 2015. — № 6. — С. 46-48.
2. Копылова, О. Ю. Влияние просмотра фильмов ужасов на психическое состояние молодого человека / О. Ю. Копылова [Текст] // Актуальные проблемы экранных и интерактивных медиа. — Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова Издательский Дом (типография), 2019. — С. 273-281
3. Родькина З.В. Влияние хоррор-контента на уровень агрессивности у современной молодежи // Человек–Природа–Общество: Теория и практика безопасности жизнедеятельности, экологии и валеологии. 2017. № 3 (10). С. 102–104.
4. Фесикова, О.В., Шатилова, В.А. Агрессия как социальная проблема современного мира / О. В. Фесикова, В. А. Шатилова [Текст] // Экспоненты социальной агрессии: общегуманитарные дискурсы. — Воронеж: Воронежский государственный лесотехнический университет имени Г.Ф. Морозова, 2022. — С. 46-50.
5. Щеглов, А.А., Гребенников, А.С. Влияние фильмов ужасов на психическое состояние молодежи / А. А. Щеглов, А. С. Гребенников [Текст] // Наука. Образование. Культура. Актуальные проблемы и практика решения. — Прокопьевск: Филиал КузГТУ, 2017. — С. 340-343.
6. Kinomania.ru Ужасы — самый популярный жанр у молодых россиян / Kinomania.ru [Электронный ресурс] // Киномания : [сайт]. — URL: <https://www.kinomania.ru/news/59191?ysclid=lpfs0nmwxb310807680> (дата обращения: 26.11.2023).

УДК 159.9.07

Дуданова А.С., Щербакова Н.Е. Эмоциональное выгорание у педагогических работников

Дуданова Анастасия Сергеевна

Студент, ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», РФ, г. Пенза
nasya.dudanova@mail.ru

Щербакова Наталья Евгеньевна

канд. пед. наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», РФ, г. Пенза
stenyakova-n@mail.ru

Emotional burnout among teaching staff

Dudanova Anastasia Sergeevna

Student, Penza State University, Russia, Penza

Shcherbakova Natalia Evgenievna

Cand. Sci. (Pedagogical), assistant professor of Pedagogy and Psychology department
Penza State University, Russia, Penza

Аннотация. Одной из самых социально значимых профессий для общества является профессия педагога. Специфика данной работы, а именно, постоянное взаимодействие с детьми, их родителями и коллегами эмоционально истощает учителя. А огромное количество документации, которую нужно обязательно вести, перегрузы, ответственность перед подрастающим поколением, нехватка свободного времени негативно воздействует на личность преподавателя. В статье рассматривается феномен эмоционального выгорания у субъектов педагогической деятельности. Проведено эмпирическое исследование, результаты которого показали, что состояние эмоционального выгорания развивается уже в первые годы профессионально-педагогической деятельности и знакомо каждому педагогу.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, образовательная среда, педагог, эмоциональное напряжение, эмоциональное выгорание.

Abstract. One of the most socially significant professions for society is the profession of a teacher. The specifics of this work, namely, constant interaction with children, their parents and colleagues emotionally drains the teacher. And the huge amount of documentation that must be kept, overloads, responsibility to the younger generation, lack of free time negatively affects the personality of the teacher. The article examines the phenomenon of emotional burnout in subjects of pedagogical activity. An empirical study was conducted, the results of which showed that the state of emotional burnout develops already in the first years of professional and pedagogical activity and is familiar to every teacher.

Keywords: pedagogical activity, educational environment, teacher, emotional stress, emotional burnout.

Профессия педагога является незаменимой в нашем мире, поэтому условия работы для субъектов педагогической деятельности должны быть на соответствующем высоком уровне. Но как показывает практика, повышенные требования к педагогам сочетаются в единстве с низким уровнем обеспеченности условий для благоприятной работы. Перегрузки, огромное количество документации, переполненные классы, завышенные требования, нехватка свободного времени – негативно влияют на личность преподавателя, что приводит к снижению работоспособности и физическому истощению.

Отмечается, что в наибольшей степени эмоциональное выгорание развиваются у представителей профессий «человек-человек», именно педагоги находятся в первой группе риска [1, с. 93].

Исследованием данного вопроса занимались многие отечественные психологи, такие как С.П. Безносков, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Н.Е. Водопьянова, Э.Э. Сыманюк, И.В. Девятковская, Л.С. Павлова, Е.В. Андриенко, Н.В. Прокопцева, Е.Ю. Сысоева.

Профессиональная деятельность учителя предполагает под собой постоянное активное взаимодействие и общение с людьми, педагог несёт моральную ответственность за здоровье и жизнь обучающихся, что в свою очередь повышает уровень тревоги и стресса, приводящие к эмоциональному истощению и выгоранию. Поэтому, изучение вопроса о развитии эмоционального выгорания у субъектов педагогической деятельности является актуальной проблемой для нашего общества.

В зарубежной психологии синдром эмоционального выгорания стал изучаться в 70-х годах XX века, а в настоящее время данный феномен активно рассматривается в сфере психологии. Психиатр Х.Д. Фрейденберг был первым, кто стал использовать этот термин в своих научных работах. Он рассматривал эмоциональное выгорание как психологическое состояние эмоциональной загруженности, которая возникает в процессе своей профессиональной деятельности [2, с. 5].

Н.Е. Водопьянова занималась изучением феномена эмоционального выгорания у педагогических работников. По ее мнению, синдром эмоционального выгорания стоит больше сравнивать с психосоматикой, соотнося с состоянием предболезни [3, с. 96].

В 1981 году психологи К. Маслач и С. Джексон выявили, что синдром эмоционального выгорания в большей степени свойственен профессиям коммуникативной направленности [2, с. 5]. Они разработали трехмерный конструкт данного феномена, включающий в себя: 1) эмоциональное истощение (равнодушие) – потеря психоэмоциональных ресурсов; 2) деперсонализация – негативное

отношение к своим клиентам, в случае педагога – к детям; 3) редукция личных достижений – негативная оценка себя и своих действий, перекладывание ответственности на других [3, с. 121].

В развитии синдрома эмоционального выгорания участвуют три основных фактора: 1) личностный – возраст, пол, образование, семейное положение и т.д. Подтверждено, что женщины больше подвержены развитию эмоционального выгорания, чем мужчины. А педагоги, имеющие большой стаж работы, намного сильнее испытывают эмоциональное истощение, чем молодые специалисты; 2) ролевой – связан с ролевой позицией, занимаемой индивидом. Практика показывает, что в сфере образования преобладающее большинство сотрудников – женщины, а меньшинство – мужчины. Женщины, в силу обстоятельств берут, на себя большую ответственность, чем могут понести, из-за чего сильно изматываются как физически, так и эмоционально; 3) Организационный – взаимоотношения внутри педагогического коллектива. Психологическая атмосфера внутри любого коллектива сильно влияет на личность его участников, либо в позитивном ключе, либо в негативном. Постоянные конфликты выводят педагогов из рабочего строя, повышая уровень стресса и тревоги на работе [4, с. 386].

Эмоциональное равновесие разрушается впоследствии того, как снижается уровень удовлетворенности своей профессиональной деятельностью. Установлено, что большинство педагогов испытывают стресс перед возможными трудностями в работе. С возрастом данные ощущения только усиливаются, тревоги становятся больше, теряется интерес к работе и пропадает желание выполнять даже базовые обязанности.

На данный момент вопрос о психологической профилактике эмоционального выгорания является очень актуальным. Практика показывает, что наиболее эффективной формой проведения профилактических мероприятий являются: мастер-классы, круглые столы, комплексные практические занятия, тренинги. Данные занятия должны нести не только теоретический аспект, но и практический [5, с. 217]. Групповые обсуждения будут способствовать сплочению коллектива, преодолению поведенческой ригидности, разрядки обстановки, созданию благоприятной атмосферы для работы. Особое внимание стоит уделять ценностно-смысловой сфере специалиста, если педагог не видит смысла в своей работе, то и эмоциональный окрас его деятельности приобретет негативный характер [6, с. 289].

Целью исследования является изучение эмоционального выгорания у педагогических работников. *Гипотеза исследования* – состояние эмоционального

выгорания развивается в первые годы профессионально-педагогической деятельности и негативно сказывается на работоспособности педагогов.

Методики исследования:

1. Методика «Дифференциальная диагностика состояний сниженной работоспособности» А.Б. Леоновой и С.Б. Величковской;
 2. Методика «Экспресс-оценка выгорания» В. Каппони и Т. Новак.
 3. Методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко;
- Эмпирическая база исследования:* в исследовании приняли участие 30 преподавателей со стажем работы от 5 лет.

Рассмотрим результаты эмпирического исследования.

Анализ полученных данных по методике А.Б. Леоновой и С.Б. Величковской показал, что у 80% испытуемых по выборке шкала стресса является выраженной, а у 40% умеренной, это говорит о повышенной мобилизации энергетических ресурсов и эмоциональном напряжении у большей части опрошенных.

Шкала утомления у 54% находится на высоком уровне, а у 46% на среднем уровне, данный показатель говорит о эмоциональном истощении в следствии постоянных нагрузок без должного отдыха у испытуемых по выборке.

Шкала монотонии у 60% находится на среднем уровне, у 40% на низком уровне, это говорит о потере интереса к своей профессиональной деятельности из-за преобладания однотипной монотонной работы у большей части опрошенных.

Шкала психического пресыщения у 40% испытуемых по выборке находится на умеренном уровне, что говорит о наличии желания прекратить или разнообразить свою профессиональную деятельность. У 60% данный показатель находится на низком уровне, что говорит об эмоциональной насыщенности в свой деятельности у большей части опрошенных.

Опросник «Экспресс-оценка выгорания» В. Каппони и Т. Новак выявил, что 60% испытуемых по выборке пребывают в состоянии эмоционального выгорания, у 40% данный феномен находится на стадии формирования. Данный показатель говорит о том, что большая часть опрошенных находятся в состоянии физического и эмоционального истощения, которое возникает на фоне постоянной усталости без возможности активизировать свои энергетические ресурсы.

Анализ по методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко показал, что у 40% испытуемых по выборке фаза резистенции полностью сформирована, это говорит о состоянии эмоционального истощения, которое сопровождается эмоциональной закрытостью и отстраненностью от окружающих. У

27% испытуемых по выборке данная фаза находится на стадии формирования, то есть они ощущают переутомление, но при этом еще готовы прикладывать усилия и проявляют заинтересованность в своей профессиональной деятельности. У 33% испытуемых по выборке данная фаза не сформирована.

Фаза напряжения у 14% испытуемых по выборке полностью сформирована, то есть условия работы психотравмирующее влияют на личность специалиста, что сопровождается депрессивными настроениями, тревожностью. У 53% испытуемых по выборке данная фаза находится на стадии формирования, это говорит о переживании негативных эмоций у большей части опрошенных в ходе своей профессиональной деятельности. У 33% данная фаза не сформирована.

Фаза истощения у 53% испытуемых по выборке находится на стадии формирования, то есть больше половины опрошенных чувствуют психофизиологическое переутомление, которое проявляется в таких симптомах, как эмоциональный дефицит, эмоциональное отчуждение (создание барьеров), деперсонализация, психосоматические нарушения (проблемы со сном, головная боль, проблемы с давлением). У 47% испытуемых по выборке данная фаза не сформирована, что говорит об отсутствии выше перечисленных признаков.

Таким образом, проведенное исследование показало, что у большей части опрошенных выявлен синдром эмоционального выгорания, который сопровождается общей психофизиологической усталостью и потерей интереса к своей профессиональной деятельности. Причем даже если синдром эмоционального выгорания сформирован не до конца, все опрошенные в той или иной степени испытывают эмоциональное истощение.

Проведенное эмпирическое исследование подтвердило поставленную нами гипотезу. Анализ проведенных методик показал, что большинство опрошенных преподавателей, стажем работы больше 5 лет, испытывают синдром эмоционального выгорания. Профессиональная педагогическая деятельность вводит в психотравмирующее состояние, педагоги на постоянной основе испытывают тревогу и стресс.

Данный показатель говорит о том, что в каждом общеобразовательном учреждении должны проводить профилактические мероприятия с субъектами педагогической деятельности. Результаты, представленные в статье, могут быть использованы в своей практической деятельности психологами в общеобразовательных учреждениях.

Список литературы

1. Болдырева, Т.А. Общие теории деформаций личности: профессиональные деформации: учеб. пособие / Т.А. Болдырева. Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург, 2017. – С. 331.
2. Полякова, О.Б. Категория и структура профессиональных деформаций / О.Б. Полякова // Национальный психологический журнал/ Российская академия образования – Москва, 2014. – С. 2-8
3. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса. — Санкт-Петербург: Питер, 2009. – С. 336
4. Дуданова, А.С. Профессиональная деформация в работе учителя / А.С. Дуданова // Инновационное развитие науки: фундаментальные и прикладные проблемы / Петрозаводск : МЦНП «Новая Наука», 2023. – С. 280-396
5. Сысоева, Е. Ю. Профилактика профессиональных деформаций личности / Е. Ю. Сысоева // Вестник СамГУ / Сам. гос. ун-т. – Самара, 2015. – С. 215-218.
6. Петрова, Е.Г. Проблема эмоционального выгорания у представителей педагогической профессии / Е.Г. Петрова // Психологический журнал/ Иркутский гос. ун-т. – Иркутск, 2014. – С. 288-292.

УДК 370

Ибрагимова А.Р., Аблязимова А.И. Особенности формирования представлений о географических объектах у учащихся с задержкой психического развития

Ибрагимова Алие Рустемовна

канд. пед. наук, доцент, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, РФ, г. Симферополь

Аблязимова Алие Илимдаровна

студентка, кафедра специального (дефектологического) образования Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, РФ, г. Симферополь

Features of the formation of ideas about geographical objects in students with mental retardation

Ibragimova Aliye Rustemovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

Ablyazimova Alie Ilimdarovna

student, Department of Special (Defectological) Education Crimean Engineering Pedagogical University named after Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

Аннотация. Данная статья посвящена изучению особенностей формирования представлений о географических объектах у учащихся с задержкой психического развития. В ходе исследования охарактеризованы особенности развития учащихся с задержкой психического развития, описаны основные трудности, с которыми сталкиваются такие учащиеся при усвоении географических понятий и знаний. А также обозначены особенности формирования представлений о географических объектах у учащихся с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития; географические представления; специальное образование; индивидуальный подход; наглядные материалы; игровые методы обучения; практическая деятельность; образовательные технологии.

Abstract. This article is devoted to the study of the peculiarities of the formation of ideas about geographical objects in students with mental retardation. In the course of the study, the features of the development of students with mental retardation are characterized, the main difficulties faced by such students in mastering geographical concepts and knowledge are described. The features of the formation of ideas about geographical objects in students with mental retardation are also indicated.

Keywords: mental retardation; geographical representations; special education; individual approach; visual materials; game teaching methods; practical activities; educational technologies.

Одним из наиболее необходимых предметов в школе является география, которая способствует формированию целостных представлений об окружающей среде. Преподавание географии, содержание которой отражает основы географической науки, отличается от других предметов комплексным подходом изучения природы, общества и предмета их взаимодействия, обладает значительным потенциалом для достижения целей экологического обучения и воспитания учащихся на всех уровнях школьного обучения [5].

В данном исследовании будут изучены особенности формирования представлений о географических объектах у учащихся с задержкой психического развития. Именно поэтому необходимо охарактеризовать какая категория детей характеризуется задержкой психического развития.

По мнению Н.Л. Белопольской задержка психического развития является психолого-педагогическим определением одной из наиболее часто встречающихся патологий в психофизическом развитии детей. Задержку психического развития характеризует неравномерное формирование процессов познавательной деятельности, что выражается в недостаточно развитой речи, мышлении, а также расстройствах эмоционально-волевой сферы [2].

Особенности развития учащихся с задержкой психического развития проявляются в следующих аспектах:

– Учащиеся с задержкой психического развития испытывают затруднения в усвоении новой информации, абстрактном мышлении, решении задач и проблем.

– Дети с задержкой развития испытывают трудности в установлении контактов с окружающими, понимании невербальных сигналов и поддержании социальных отношений.

– У учащихся с задержкой психического развития возникают трудности с освоением повседневных навыков, таких как самообслуживание, общение и управление своим поведением.

– Дети с задержкой психического развития могут достигать ключевых этапов развития, таких как речь, деятельность или социальные навыки, в более позднем возрасте.

– У каждого учащегося с задержкой психического развития могут быть свои уникальные особенности и потребности, требующие индивидуального подхода к обучению и поддержке [9].

Именно поэтому важно обеспечить учащимся с задержкой психического развития индивидуальную поддержку, составив для них соответствующие образовательные планы и предоставив специализированное обучение и поддержку.

Понимание и учет этих особенностей важны для образовательных работников, родителей и специалистов, работающих с учащимися с задержкой психического развития, чтобы разработать эффективные стратегии обучения и поддержки, соответствующие потребностям каждого ребенка.

Далее перейдем к непосредственному обоснованию особенностей формирования представлений о географических объектах у учащихся с задержкой психического развития.

К изучению категории «представление» обращались философы, психологи, педагоги, физиологи и др. Та по мнению С.Я. Рубинштейн представление – это психическое отражение объектов внешнего мира или внутренних образов посредством чувственного восприятия, которое возникает без прямого контакта с объектом. Представление может быть визуальным, звуковым, тактильным и т.д. [8].

Согласно исследованиям А.Н. Леонтьева, «представление – это процесс переноса воспринимаемых объектов и явлений от восприятия в психическую плоскость как при непосредственном восприятии, так и при воссоздании прошлого воспринятого опыта. Представления являются абстрактным воспроизведением восприятия, то есть продуктом мыслительной переработки информации, воспринимаемой рецепторами и органами человеческих чувств. Как правило, в восприятии отражаются яркие существенные черты воспринимаемых объектов» [7, с. 36].

К.И. Вересотская выдвигает свою версию. Она пишет, что «представления – это проекция внешнего объективного мира в чувственной форме» [3, с. 24].

Представления о географических объектах по мнению С.А. Абдулвагабовой – это знания, идеи и концепции, которые у людей формируются о различных физических и культурно-исторических элементах нашей планеты. Это включает понимание таких объектов как горы, реки, озера, моря, океаны, континенты, страны, города, а также ландшафты, экосистемы и другие элементы земной поверхности и того, как человек взаимодействует с ними [1].

В процессе формирования географических понятий и знаний, учащиеся с задержкой психического развития могут столкнуться со следующими трудностями:

1. Учащиеся с задержкой психического развития испытывают трудности с пониманием абстрактных географических понятий, таких как широта, долгота или концепция континентов и океанов.

2. Учащимся с задержкой психического развития может быть сложно понять пространственные взаимосвязи и карты, что может повлиять на их способность воспринимать географическую информацию.

3. Трудности в экспрессивных и восприимчивых языковых навыках могут препятствовать пониманию и передаче географических концепций и информации.

4. Сохранение географической информации, такой как названия стран, столиц или географических объектов, может представлять трудности для учащихся с задержкой психического развития из-за трудностей, связанных с памятью.

5. Учащиеся могут испытывать трудности с обобщением и применением географических концепций в различных контекстах или пониманием географических явлений.

6. Трудности с визуальной обработкой могут препятствовать их способности интерпретировать географические карты, символы и другие визуальные представления географической информации [4].

Решение этих проблем может потребовать разработки индивидуальных образовательных стратегий, использования наглядных пособий, упрощенной речи, практических занятий и других индивидуальных подходов [6].

При преподавании географии учащимся с задержкой психического развития крайне важно использовать методы и приемы, соответствующие их конкретным потребностям в обучении. Вот несколько стратегий формирования представлений о географических объектах у учащихся с задержкой психического развития:

1. Конкретные и осязаемые материалы: Следует использовать практические материалы, такие как тактильные карты, глобусы и трехмерные модели, чтобы обеспечить осязаемое представление географических объектов. Такой подход может способствовать пониманию и вовлечению.

2. Упрощенная речь и наглядные материалы. Необходимо использовать четкие и сжатые объяснения, наглядные пособия и графику для улучшения понимания, и запоминания информации.

3. Повторение и подкрепление. На уроках географии следует использовать повторяющийся опыт обучения и мероприятия по подкреплению для поддержки удержания внимания.

4. Индивидуальные планы обучения. Индивидуальные планы обучения должны быть адаптированы к способностям каждого учащегося.

5. Опыт из реальной жизни. Немаловажно предоставить возможности для получения опыта из реальной жизни, такого как экскурсии или виртуальные туры, чтобы помочь учащимся связать географические понятия с окружающим миром.

5. Позитивное подкрепление и поощрение. Позитивное подкрепление и поощрение необходимо, чтобы поддержать учащихся их в процессе образования. Это формирует мотивацию у обучающихся [1].

В конечном счете, важно обеспечить благоприятную и инклюзивную среду обучения, которая признает и учитывает индивидуальные потребности учащихся с ограниченными интеллектуальными возможностями. Используя эти методы и техники, преподаватели могут способствовать получению значимого опыта обучения и помочь сформировать у учащихся с задержкой психического развития географические представления.

Таким образом, в результате изучения особенностей формирования представлений о географических объектах у учащихся с задержкой психического развития подчеркивается необходимость особого подхода к образовательному процессу для этой категории учащихся. Основные трудности, с которыми они сталкиваются при усвоении географических знаний, включают когнитивные, коммуникативные и визуально-пространственные проблемы. В связи с этим, эффективные методы формирования представлений о географических объектах у этих учащихся требуют учета их индивидуальных потребностей, использование конкретных наглядных материалов, применение упрощенной лексики и многократное повторение материала. Данные выводы призваны обеспечить разработку персонализированных образовательных стратегий, способствующих успешному усвоению географических представлений и знаний учащимися с задержкой психического развития.

Список литературы

1. Абдулвагабова, С.А. Формирование представлений о географических понятиях как условие активизации познавательного интереса учащихся / С.А. Абдулвагабова // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2014. – №3 (28). – С. 37-43.
2. Белопольская, Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н.Л. Белопольская. – Изд. 2-е, испр. – М.: Когито-Центр, 2019. – 183 с.
3. Вересотская, К.И. Зрительное восприятие изображений предметов / К.И. Вересотская. – М.: Наука, 2019. – 125 с.
4. Гайфуллина, Л.К. Особенности сформированности некоторых представлений об окружающем мире у младших школьников с ЗПР / Л.К. Гайфуллина // Конференциум АСОУ. – 2017 – № 4. – С. 61–65.
5. Гайсумова, Л.Д. Формирование географических представлений на уроках географии в условиях современной школы / Л.Д. Гайсумова, Р.С. Эльмурзаев, М.А. Иразова // Молодой ученый. – 2015. – № 5 (85). – С. 446-448.
6. Данилова, Л.А. Коррекционная помощь детям с задержкой психофизического и речевого развития: монография / Л.А. Данилова. – М.: Детство-Пресс, 2011. – 144 с.
7. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Наука, 2012. – 234 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Питер, 2012. – 705 с.
9. Филиппова, Н.В. Современный взгляд на задержку психического развития / Н.В. Филиппова, Ю.Б. Барыльник, А.С. Исмайлова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №10 (2). – С. 256 – 262.

УДК 159.922.7

Лебеденко О.А., Ямполь Л.В. Особенности толерантного поведения младших школьников из семей с негармоничным типом воспитания

Лебеденко Ольга Алексеевна

кандидат философских наук, доцент кафедры психологии развития
Южный Федеральный Университет, РФ г. Ростов-на-Дону
oalebedenko@sfnedu.ru

Ямполь Людмила Васильевна

учитель начальных классов MAOU «Школа № 77» г. Ростова-на-Дону
магистрант м.п. «Практическая психология образования»
Южный Федеральный Университет, РФ г. Ростов-на-Дону
l9518221308@mail.ru

Features of the tolerant behavior of younger schoolchildren from families with an inharmonious type of upbringing

Lebedenko Olga Alekseevna

Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology Southern Federal University, Russian Federation, Rostov-on-don

Yampol Lyudmila Vasilievna

primary school teacher MAOU «School No. 77» Rostov-on-Don
master's student m.p. «Practical Psychology of Education»
South Federal University, Russian Federation, Rostov-on-Don

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития толерантного поведения младших школьников в зависимости от типа воспитания. Исследование было направлено на изучение типов семейного воспитания младших школьников, анализ компонентов толерантности (ценностные ориентации, эмоциональная устойчивость, коммуникативная компетентность, эмпатия, асертивность), проявлений толерантности в основных сферах жизни ребенка (толерантность в кругу друзей; толерантность и окружающий мир; толерантность у себя дома). Авторами высказано предположение о том, что существуют различия в компонентах и направленности толерантности младших школьников из семей с гармоничным и негармоничным типами воспитания. В результате эмпирического исследования выявлено: младшие школьники из семей с негармоничным типом воспитания имеют более низкие показатели толерантного поведения; у этой группы детей наблюдаются более низкие показатели толерантности по всем сферам жизни. Полученные выводы могут быть интересны педагогам-психологам при осуществлении работы по развитию толерантности младших школьников с учетом особенностей детско-родительских отношений.

Ключевые слова: младший школьник, толерантность, воспитание, компоненты толерантности, тип воспитания, негармоничный тип воспитания.

Abstract. This article examines the problem of the development of tolerant behavior of younger schoolchildren, depending on the type of upbringing. The research was aimed at studying the types of family education of younger schoolchildren, analyzing the components of tolerance (value orientations, emotional stability, communicative competence, empathy, assertiveness), manifestations of tolerance in the main areas of a child's life (tolerance in a circle of friends; tolerance and the world around; tolerance at home). The authors suggest that there are differences in the components and orientation of tolerance of younger schoolchildren from families with harmonious and inharmonious types of education. As a result of an empirical study, it was revealed that younger schoolchildren from families with an inharmonious type of upbringing have lower indicators of tolerant behavior; this group of children has lower indicators of tolerance in all spheres of life. The obtained conclusions may be of interest to educational psychologists in carrying out work on the development of tolerance of younger schoolchildren, taking into account the peculiarities of child-parent relations.

Keywords: junior schoolchild, tolerance, education, components of tolerance, type of education, inharmonious type of upbringing.

Понимание закономерностей развития ребенка без учета социально-культурной среды, в которой он оказывается с самого рождения, невозможно. Система отношений ребенка с близкими взрослыми составляет уникальный компонент социальной ситуации развития и определяет его зону актуального и ближайшего развития. По мнению О.А. Карабановой, модель оптимального стиля родительского воспитания представляет собой многокомпонентную систему по сохранению эмоциональной близости и взаимозависимости субъектов отношений, созданию зоны ближайшего развития автономии ребенка. [1, с.71]

В основе неэффективных детско-родительских отношений, как пишет Р.В. Овчарова, лежит интолерантность родителей к своим детям. Родительская толерантность обеспечивает субъективное развитие личности ребенка, средовую адаптацию, психологическое благополучие и безопасность ребенка. В процессе создания гармоничных взаимоотношений и формированию стиля семейного воспитания важная роль принадлежит личности родителя, в частности, родительской толерантности как фактору семейного общения. [2, с.53]

Период младшего школьного возраста сензитивен для формирования толерантности. Толерантность признают как многомерность культур, взглядов и убеждений, а также принципы, по которым они объединяются. Это основа отношений между представителями разных верований и точек зрения. Процесс формирования толерантной личности основан на свободе человека, в том числе в самотворчестве, а также в борьбе со стереотипами и культурными предрассудками. Успешное общение с окружающими играет особую роль в установлении межличностных отношений в

подростковом возрасте, что влияет на формирование личности и отношения с социумом. [3, с. 686]

Современные психологические исследования отражают важность анализа проблемы формирования толерантности не только в образовательной организации, но и в процессе семейного воспитания. Анализ установок толерантного поведения в семьях различных социальных групп показал, что за последние годы снизилось количество респондентов, оценивающих толерантность как важное качество личности. Молодые родители не всегда выделяют толерантность как качество, которое необходимо формировать у своих детей. Результаты исследования показывают, что увеличилось количество публикаций по проблеме толерантности, однако снизилась значимость развития толерантности у взрослого населения россиян. Что на наш взгляд, может быть фактором, препятствующим формированию толерантного поведения подрастающего поколения. [4, с.211]

Если обратить внимание на требования Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, то в нем не только говорится о воспитании межличностной толерантности, но и ставится задача развития «этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей»; «навыков сотрудничества с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций». [5]

Е.В. Наумова рассматривает толерантность младших школьников как реализуемую готовность к осознанным личностным действиям, направленным на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющими различное мировоззрение, разные ценностные ориентации, предпочтения, стереотипы поведения. [6, с.30] В структуре толерантности младшего школьника Батрак Я.А. выделяет ряд компонентов, позволяющих определить психологические условия развития толерантного поведения в данном возрасте: ценностные ориентации, эмоциональная устойчивость, коммуникативная компетентность, эмпатия, асертивность. [7, с.15]

Все выше сказанное подчеркивает актуальность выбранной темы и определяет потребность в ее дальнейшем исследовании. Поэтому целью нашего исследования явилось изучение особенностей толерантного поведения младших школьников из семей с негармоничным типом воспитания. Была сформулирована гипотеза о том, что существуют различия в компонентах и направленности толерантности младших школьников из семей с гармоничным и негармоничным типами воспитания. В

исследовании принимали участие младшие школьники (в возрасте 9-10 лет) МАОУ «Школа № 77» города Ростова-на-Дону. Общая выборка респондентов составила 65 человек.

Эмпирическое исследование включало в себя нескольких этапов.

Первый этап исследования состоял в определении типов воспитания младших школьников в родительских семьях с помощью методики «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), позволяющий определить гармоничный или негармоничные типы воспитания. Были получены следующие результаты: гармоничный тип воспитания наблюдается у 35,3% родителей, а устойчивые нарушения семейного воспитания выявлены у 52,3% респондентов, неустойчивый тип воспитания отмечается у 12,3% родителей.

Далее проведен анализ негармоничных типов воспитания: потворствующая гиперпротекция наблюдается у 30% родителей; эмоциональное отвержение выявлено у 30 % родителей; у 29 % родителей присутствует повышенная моральная ответственность.

Второй этап работы включал в себя исследование уровня толерантности и степень развитости отдельных компонентов толерантности у младших школьников. Результаты диагностирования по методике «Анкета самооценки навыков толерантного поведения младших школьников» (Я.А. Батрак) показали: большинство респондентов имеют средний уровень проявления толерантности (57%); высокий уровень толерантности имеют 25% респондентов; низкий уровень проявления толерантности имеют только 18% респондентов, то есть младшие школьники с таким уровнем толерантности не проявляют терпимости по отношению к окружающим, критичны ко всем. Наиболее развитым компонентом толерантности у младших школьников является ассертивность, а наименее развитым – эмпатия.

Анализ уровня толерантности в основных сферах жизни ребенка, проведенный с помощью методики изучения толерантности детей (Доминик Де Сент Марс) выявил, что лучше всего у младших школьников сформирована толерантность в такой сфере жизни ребенка как «толерантность в кругу друзей», что говорит о высокой терпимости к своим сверстникам, выражении отзывчивости и позитивном отношении к ним. На втором месте по уровню сформированности находится компонент «толерантность и окружающий мир», что говорит о том, что младшие школьники адекватно относятся к окружающим людям и миру, уважительном восприятии другого народа и его культуры. Менее всего у респондентов сформирован компонент «толерантность у себя дома», что говорит о средней терпимости к членам

своей семьи, возможно в таких семьях случаются конфликты, из-за чего у школьника складывается менее положительное отношение к своей семье.

Качественный и количественный анализ толерантного поведения младших школьников из семей с гармоничным и негармоничным типом воспитания показал: младшие школьники из семей с негармоничным типом воспитания имеют более низкие показатели толерантного поведения; у младших школьников с негармоничным типом воспитания наблюдаются более низкие показатели толерантности по всем сферам жизни детей, однако, более ярко различия выражены по шкале «толерантность у себя дома».

Третий этап работы заключался в подтверждении полученных выводов с помощью методов математической статистической обработки (критерий Манна-Уитни). Было выявлено, что между группами младших школьников из семей с гармоничным и негармоничным типами воспитания существуют статистически значимые различия по шкале «Уровень толерантности» (асимптотическое значение = 0.038). Средний ранг в группе младших школьников из семей с негармоничным типом воспитания равняется 25,26, что меньше среднего ранга в группе младших школьников из семей с гармоничным типом воспитания (34,52). Следовательно, младшие школьники из семей с негармоничным типом воспитания имеют более низкий уровень толерантности, менее терпимы, чем младшие школьники из семей с гармоничным типом воспитания.

Существуют статистически значимые различия между группами младших школьников из семей с гармоничным и негармоничным типами воспитания по шкале «Ассертивность» (асимптотическое значение = 0.002). В группе младших школьников из семей с негармоничным типом воспитания средний ранг меньше, чем в группе младших школьников из семей с гармоничным типом воспитания. Так, младшие школьники из семей с негармоничным типом воспитания более зависимы от внешних влияний и оценок, чем младшие школьники из семей с гармоничным типом воспитания.

Анализ эмпирических данных позволяет сформулировать ряд выводов:

- выявлены негармоничные типы воспитания (потворствующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение, повышенная моральная ответственность);
- наиболее развитым компонентом толерантности у младших школьников является ассертивность, а наименее развитым – эмпатия;

- младшие школьники из семей с негармоничным типом воспитания имеют более низкие показатели толерантного поведения;

- у младших школьники из семей с негармоничным типом воспитания выявлены более низкие показатели толерантности шкале «толерантность у себя дома»;

- выявлены статистически значимые различия в группах младших школьников из семей с негармоничным и гармоничным типами воспитания по шкалам «Уровень толерантности», «Ассертивность».

Следовательно, гипотезы исследования о существовании различий в компонентах и направленности толерантности младших школьников из семей с гармоничным и негармоничным типами воспитания подтвердилась.

По результатам эмпирического исследования был разработан проект психолого-педагогической программы по развитию толерантности младших школьников, включающей в себя диагностический, развивающий и просветительский блоки.

В заключении отметим, что полученные выводы могут быть интересны педагогам-психологам при осуществлении работы по развитию толерантности младших школьников с учетом особенностей детско-родительских отношений.

Список литературы

1. Карабанова О.А. В поисках оптимального стиля родительского воспитания// Национальный психологический журнал. 2019. – № 3(35). – С. 71–79
2. Овчарова Р.В., Николаева И. А. Родительская толерантность как фактор развития личности ребенка: монография. - Москва: Юрайт, 2023. - 195 с.
3. Лебеденко О.А. Особенности толерантности младших школьников с разным уровнем тревожности. В книге: Ананьевские чтения - 2021. Материалы международной научной конференции. Под общей редакцией А.В. Шаболтас. Отв. ред. В.И. Прусаков. Санкт-Петербург, 2021. С. 686-687.
4. Рюмина Л.И., Зинченко Е.В., Чернова А.А., Бердянская Ю.В., Батычко О.В. Динамика установок формирования толерантности в семье у представителей различных социальных групп// Российский психологический журнал. 2022, 19(4). С. 211–230.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 30.10.23)
6. Наумова Е.В. Изучение сформированности толерантности младших школьников // Молодой ученый. - 2015. - №19.1. - С. 30-31.
7. Батрак Я.А. Развитие толерантности младших школьников. - Братск: Гимнц, 2018. - 97 с.

УДК 316.48

Труфанов Г.А., Томин В.В., Федорцова С.С. Проблема буллинга как конфликта в образовательных учреждениях

Труфанов Глеб Алексеевич

бакалавр конфликтологии, исследователь, факультет гуманитарных дисциплин
кафедра международных отношений, университет Донья Горица
Черногория, Подгорица
valentinothedoctor123@gmail.com

Томин Виталий Вячеславович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО Институт языков и культур, Оренбургский государственный университет
Россия, Оренбург
vnimot@yandex.ru

Федорцова Светлана Сергеевна

кандидат педагогических наук доцент кафедры экономики и гуманитарно-правовых
дисциплин ФГБОУ ВО Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)
"РГЭУ (РИНХ)", Россия, Таганрог
fedorcova@mail.ru

Bullying in educational facility as a conflict situation

Trufanov Gleb Alekseevich

B.A. in Conflict Studies, Researcher, Faculty of Humanities, Department of International
Relations, Unniversity of Donja Gorica, Montenegro, Podgorica

Tomin Vitaly Vyacheslavovich

PHD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign
Languages, Institute of Languages and Cultures, Federal State Educational Institution of
Higher Education Orenburg State University, Russia, Orenburg

Fedortsova Svetlana Sergeevna

PHD in pedagogic sciences, senior lecturer at A. P. Chekhov Taganrog Institute (branch)
"RSEU (RINH)", Russia, Taganrog

Аннотация. Проблема противоречий, связанных с рутинизацией конфликта в образовательной среде и учебных сообществах остается неизменно релевантной и сегодня. Необходимо отдельно подчеркнуть, что вопрос буллинга является актуальным и с точки зрения нарушения психического здоровья учащихся и эффективности процессов обучения и освоения материала. Авторы данной статьи предприняли попытку дать комплексное конфликтологическое понимание понятию "буллинг" и предлагают стратегию по внедрению конфликтологической супервизии в школах. Авторы рассматривают буллинг в школе, как форму конфликта в рамках сообществ учащихся в образовательной среде. В качестве методологической основы авторы данной работы придерживаются функциональной теории конфликта. Авторы приходят к выводу, что для организации всесторонней и комплексной работы с буллингом необходимо включение в состав школьных служб примирения

квалифицированных специалистов по работе с конфликтами. Центральное место в работе с конфликтами занимает сбор информации и разработка эффективных стратегий коммуникации в конфликте. Авторы данной статьи приводят основной функциональный базис для конфликтологической супервизии ситуаций буллинга в школах. Авторы подчеркивают, что главным последствием буллинга в школе является маргинализация "жертвы". Конфликтология может предоставить специалистам полный набор инструментов для решения подобных проблем. Буллинг рассматривается, как ситуация негативного лидерства в коллективе. Буллинг, как кризис отражает неспособность школы создать гармоничное и инклюзивное пространство, которое бы смогло выступать толерантной площадкой для реализации школьников. Буллинг, как рутинизированный конфликт отражает отсутствие необходимых компетенций у школьных педагогов по выполнению эффективного менеджирования процессов возникновения, существования и разрешения противоречий.

Ключевые слова: педагогический конфликт, буллинг, школа, урегулирование конфликта, язык вражды, школьные службы примирения.

Abstract. The problem of contradictions associated with the routinization of conflict in the educational environment and learning communities remains invariably relevant today. It should be separately emphasized that the issue of bullying is also relevant from the point of view of the violation of students' mental health and the effectiveness of learning processes and material learning. The authors of this article have attempted to provide a comprehensive conflictological understanding of the concept of bullying and propose a strategy for the introduction of conflictological supervision in schools. As a methodological framework, the authors of this paper adhere to the functional theory of conflict. The authors conclude that to organize comprehensive and integrated work with bullying, it is necessary to include qualified conflict specialists in the composition of school reconciliation services. Central to conflict work is gathering information and developing effective conflict communication strategies. The authors of this article provide a basic functional framework for conflict supervision of bullying situations in schools. The authors emphasize that the main consequence of school bullying is the marginalization of the "victim". Conflictology can provide professionals with a full set of tools for solving such problems. Bullying is seen as a situation of negative leadership in the team. Bullying as a crisis reflects the school's inability to create a harmonious and inclusive space that would be able to act as a tolerant platform for the realization of students. Bullying as a routinized conflict reflects the lack of necessary competencies of school teachers to effectively manage the processes of emergence, existence, and resolution of contradictions.

Keywords: pedagogical conflict, bullying, school, conflict regulation, hate speech, school-based reconciliation services.

Введение

Проблема буллинга в образовательных учреждениях в последнее время стала очень релевантной и привлекает пристальное внимание многих исследователей по всему миру. Эта проблема остается всегда актуальной и неоднозначной как среди коллег в сфере педагогики и конфликтологии. Отечественные и зарубежные ученые проводили исследования на тему поиска актуальной и эффективной системы противодействия буллингу в школах, а также поиска эффективной системы

урегулирования конфликта в школе. Коллеги из разных областей знания также осуществляли исследования по поиску наиболее эффективной системы менеджирования процессов по урегулированию конфликта в школе при участии третьей стороны. В этом контексте хотелось бы выделить работу А.Ю. Коновалова, который попытался проанализировать успешность работы школьных служб примирения. [1] Также А.Ю. Коновалов предпринял комплексную попытку комплексной классификации ключевых характеристик участников буллинга и складывающихся в школьной среде разнонаправленных устремлений и позиций участников, как составляющих дискурса враждебности. [2] Нельзя не отметить вклад А.Ю. Коновалова в развитие системы существующих школьных служб примирения, технологии, позволяющей вынести проблемы обсужбуллинга на обсуждение, превратить проблемы в конкретные вопросы для продвижения программ профилактики буллинга. Буллинг - это комплексная проблема, требующая значительного внимания со стороны всех участников образовательного процесса. Необходимо также подчеркнуть и важность опыта американских коллег в вопросе разработок процедур медиации в образовательной среде как инструмента формирования у школьников позитивной рефлексии риска. Школьники сами участвуют в урегулировании конфликта, рассматривают его итоги и протекание, как процесс в контексте справедливости, риска. Медиация в американской школе представлена тремя разными видами примирительных процедур: peer mediation, peer counseling, peer tutorship. Разница в данном случае обуславливается степенью и формой участия подростка, включенного в процесс в качестве конфликт-менеджера. Авторы данной статьи подчеркивают важность осмысления опыта западных коллег в отношении методов разрешения конфликтов в школьной среде.

Важно подчеркнуть значимость опыта западных коллег в изучении возможностей конфликтологии и медиации в плане разрешения конфликтов в школе. На эту тему написано немало работ, которые заслуживают пристального внимания. Так, британские коллеги Vidya Rao, John Wright, Cameron Stark приходят к выводу, что в современных школах существует значительная необходимость внедрения более инвазивных и оперативных практик для предотвращения буллинга в школах. [3] Этот аспект рассматривается через необходимость консультирования и сопровождения жертв буллинга, а также постоянная педагогическая супервизия, призванная способствовать предотвращению ситуаций буллинга. Некоторые исследователи ищут объяснение в особенностях характера и моделей поведения отдельных школьников (как агрессора, так и жертвы). [4] Американская

исследовательница Sheri Bauman делает важные замечания о природе буллинга в школе. Исследовательница из Чикаго подчеркивает, что ключевым в ситуациях буллинга в школе является их рутинизированный характер, который создает вакуум возможностей взаимодействия для жертв буллинга. [5] Канадские исследователи буллинга отмечают, что только в 10 из 17 случаев учителя располагают достоверной информацией о том, кто в классе подвергается травле. [6] Этот факт еще раз доказывает скрытую сущность процесса буллинга, что значительно усложняет работу с ним. Что может предложить в этом вопросе современная конфликтология как междисциплинарная область знаний? Какова роль конфликтолога в подготовке к разрешению конфликтов в школе? Эти вопросы остаются открытыми. Однако следует отметить, что комплексная конфликтологическое осмысление этой проблемы остается открытым вопросом, требующим пристального внимания экспертов в области педагогической конфликтологии.

Дискуссия

Буллинг в школе - это не просто обыкновенная травля или простое проявление агрессии. Буллинг являет собой конфликт и должен рассматриваться, как столкновение субъектов образовательного процесса ввиду наличия взаимоисключающих интересов, потребностей. [7], [8] Ситуации буллинга являются сложным социальным явлением, которое определяется целым перечнем факторов социальных аспектов и противоречий. Буллинг обладает значительным конфликтным потенциалом. Буллинг в школе - это один из видов конфликта в школьной среде. Школьная среда чрезвычайно динамична в силу постоянных изменений в мировоззрении и ценностных ориентирах школьников (их представления о мире, взросление). Подростковая среда достаточно конкурентна. Однако неизменным аспектом школьной среды остается момент враждебности, который неизменно преследует любой тип отношений, строящийся на различии. Буллинг как конфликт является формой актуализации противоречий, предшествующих самому конфликту во времени. Кризис в отношениях - это этап, который предшествует самому процессу травли. Отношения людей - это сложный процесс, который раскрывается через потребность в общении, а также необходимость реализации определенных интересов и социализации. Понятия "конфликт" и "кризис" тесно связаны, но имеют разные функции и последствия для самой социальной структуры, в которой они возникают. [9] Общее заключается в том, что они отражают наличие противоречий в обществе, представленных в основном через

социальную напряженность. В этом аспекте можно обратиться к работам Рейнхарта Козеллека, который описывал эти аспекты в рамках политической истории. [9] Суть этих понятий он описывал через взаимосвязь понятий "конфликт", "кризис" и "революция". Кризис он определял, как особый поворотный момент в истории политической единицы-государства, характеризующийся актуализированным во времени запросом на изменение структуры институтов общества, политики и т. д. Этот запрос вызван неспособностью этих институтов ответить на вызовы времени, событий, противоречий, возникших в результате относительных лишений, отчуждения, неравномерного распределения благ, внешнего давления, мирового политического прогресса, а также неспособностью власти "суверена" эффективно управлять и разрешать противоречия, постоянно существующие в обществе. Поэтому кризис представляется Козеллеку моментом для вмешательства суверена в систему с целью ее разрешения и улучшения. [9] Школа, как и любая организация, представляет собой сложную систему, с множеством сетей взаимодействия между субъектами образовательного процесса, процессами управления. Также учебный коллектив характеризует и наличие в нем складывающихся со временем определенных ритуалов, через которые и посредством которых осуществляется восприятие тех или иных ценностей и событий. [10], [11] Таким образом, можно сказать, что возникает своего рода «корпоративная культура». Необходимо подчеркнуть, что рассматривать корпоративную культуру как инструмент в формировании эффективных способов взаимодействия с субъектами организационного процесса в период кризиса в организациях. Необходимо рассмотреть кризис в организации как важное событие, способное изменить организационную структуру к лучшему. Совершенствование процессов и реформирование сложившихся моделей взаимодействия является трудным процессом.

Кризис - это проверка на выживание и жизнеспособность системы/отношений. Буллинг, как кризис отражает неспособность школы создать гармоничное и инклюзивное пространство, которое бы смогло выступать толерантной площадкой для реализации школьников. Буллинг, как рутинизированный конфликт отражает отсутствие необходимых компетенций у школьных педагогов по выполнению эффективного менеджирования процессов возникновения, существования и разрешения противоречий. Школа, как система управления образовательным процессом достаточно консервативна. Поэтому конфликт очень часто воспринимается только, как негативная дисфункция, которая подавляется.

Современному педагогу необходимо учиться эффективно работать с противоречиями, выступать бенефициаром продуманной политики разрешения конфликтов. Конфликт является ключевым моментом в разрешении противоречий, но всегда характеризуется через противостояние и антагонизм. Льюис Козер определяет конфликт следующим образом - конфликт - это противоборство между социальными субъектами (социальными группами, индивидами), возникающее из-за дефицита власти, статусов, ресурсов и сопровождающееся действиями по нейтрализации оппонента. [12] Основная отличительная черта конфликта - это нацеленность сторон на противоборство, соотносимая с их стремлением к борьбе за статусы, ресурсы и защиту ценностей. Георг Зиммель подчеркивал, что «социальная ткань» состоит из противоречий.

Основные результаты

Теперь мы можем перейти к определению буллинга как комплексного конфликтного явления. Прежде всего, следует отметить, что вербальный буллинг - это генерация речевых паттернов враждебности, которые переходят в разряд коммуникативных единиц. Такие коммуникативные единицы транслируются, интерпретируются, передаются в рамках аудитории дискурса (сегмент образовательной среды). Дискурс-коммуникативное событие, включающее говорящего в сочетании с его намерениями воздействовать на слушателя и ситуацию, в которой осуществляется речь. Враждебность передается в оскорблениях и унижениях. Дискурс враждебности - это особый тип коммуникативной установки, посредством и в процессе которой отдельные индивиды или группы находятся в состоянии длительной и целенаправленной антагонистической конфронтации с последующим деструктивным результатом. Изучению вопросов дискурса, а также роли средств выразительности в языковых структурах уделено значительное внимание современными исследователями. [13], [14], [15], [16] Буллинг, как дискурс, очень часто направлен на построение дискурса "чужого", что приводит к формированию отчуждения жертвы буллинга. Под "чужим" понимается подросток или ученик, ставший жертвой буллинга. Здесь ключевое значение имеет процесс дифференциации и демаркации на платформе "мы и они" и "наша компания-чужая компания". [17] Формирование в сознании идеи исключительности агрессора приводит к легитимации этим самым сознанием насилия и правомерности агрессии. Дискурсивная практика дискриминации тождественна необоснованной враждебности на разных уровнях социальной реальности и в разных типах ее

реализации, будь то сексизм, гомофобия, национализм. [18] Враждебность в данном случае есть попытка сохранить и защитить свою привилегию-право на особую групповую принадлежность, идентичность. Следует отметить, что процесс враждебности характеризуется попытками каждой из сторон обосновать истинность своей позиции, обе из которых являются правильными в понимании той или иной стороны их придерживающейся.

Теперь необходимо ответить на вопрос, что выступает основным блокирующим элементом на пути создания толерантного и конфликтологически-компетентного образовательного пространства? Невосприимчивость к проблеме буллинга и его негативных последствий, отрицание наличия проблемы, некомпетентность в вопросах урегулирования конфликта. Урегулирование конфликта-сложный процесс, требующий от специалиста значительный набор междисциплинарных компетенций. Таким образом появляется огромный пробел в поле педагогической практики, который способна помочь закрыть конфликтология. Наличие школьных служб примирения в школе позволяет снизить вред, наносимый рутинизированной традиции стигматизации «иного», однако не может свести наличие ситуаций буллинга к нулю. Большинство противоречий неизживаемы и не могут исчезнуть, а мы можем работать лишь на снижения вреда их манифестации и их последствий для ментального здоровья учащихся.

Основные причины константного наличия ситуаций буллинга в образовательных организациях зачастую сводятся к:

- 1) В школе нет работающей службы примирения.
- 2) Учитель игнорирует жалобы ребенка, связанные с эпизодами буллинга.
- 3) Школа отрицает буллинг как серьезную проблему, которая в значительной степени влияет на ментальное здоровье школьников.
- 4) Ребенок еще не осознал серьезность ситуации буллинга и надеется решить проблему самостоятельно.
- 5) Ребенок колеблется в своем решении делегировать решение этой проблемы педагогическому коллективу.
- 6) Учитель провоцирует через рутинизированную стигматизацию ученика, который подвергается травле. Такая стигматизация выражается в бездействии учителя, которое воспринимается агрессорами, как положительная санкция. Также любое неосторожное публичное замечание касательно подверженного буллингу ученика может создать эффект акселерации агрессии в отношении такого учащегося.

Необходимо подчеркнуть, что формирование школьных служб примирения является сложным процессом реализации и внедрения конфликтологических практик в школьную среду. Школьная служба примирения – урегулирование конфликта – сложный процесс, требующий от специалиста значительный набор междисциплинарных компетенций. Таким образом появляется огромный пробел в поле педагогической практики, который способна помочь закрыть конфликтология.

Необходимость выбора конфликтологов для школьных служб примирения в качестве ведущих специалистов продиктована:

- 1) Необходимостью всестороннего изучения и анализа каждого отдельного случая буллинга в школе.
- 2) Систематизацией конфликтологических знаний о буллинге как сложном и конфликтогенном явлении.
- 3) Разработкой и типологизацией моделей эффективного взаимодействия сторон в рамках ситуаций буллинга в школе.
- 4) Необходимостью грамотного консультирования учителей и школьников.
- 5) Современные выпускники вузов, получившие специальность "конфликтология", обладают широким и актуальным междисциплинарным научным инструментарием и являются приоритетными кандидатами.
- 6) Необходимость анализа школьной среды, проведения наблюдений за школьниками, что позволит выявить наличие противоречий между детьми на ранних стадиях.
- 7) Проведение сессий медиации в школах.

Авторы предлагают следующие основные функции конфликтологов в рамках школьных служб примирения

- 1) Экспертная оценка отдельных случаев взаимоотношений детей в школьной среде на элемент речевой агрессии, научная аналитика генезиса языка вражды в школьной среде. Раннее выявление буллинга.
- 2) Демонстрация широкой общественности негуманности природы экстремизма, травли.
- 3) Пропаганда и развитие диалоговой модели взаимодействия в школе, основанной на принципах равноправия во взаимодействии субъектов.
- 4) Урегулирование конфликтов между сторонами конфликта.
- 5) Формирование и продвижение культуры толерантного поведения.
- 6) Разработка и проведение тренингов и семинаров для педагогов и родителей, направленных на формирование научного понимания конфликта, его природы,

социальной значимости для прогресса общества, а также тренингов, направленных на формирование культуры конструктивного конфликтного взаимодействия.

7) Изучение действующего законодательства в области образования и других смежных областях и выявление "пробелов" в законодательстве, внесение предложений по его совершенствованию. Налаживание конструктивного диалога с законодателем и педагогами, родителями, продвижение модели медиации.

8) Обеспечение конструктивной и непрерывной работы с буллингом как конфликтом.

9) Проведение встреч учащихся по принципу «агоры». Инклюзивность и интегративность - ключ к предотвращению буллинга. Открытое обсуждение сделает невозможным сокрытие факта буллинга в коллективе, а публичное рассмотрение итогов буллинга, как конфликта не позволит уйти от ответственности ни агрессора, ни всей его группе поддержки. [19], [20] Подобная мера должна стать фактором сдерживания агрессоров в коллективе. Проведение сессий открытого обсуждения проблем, связанных со случаями буллинга.

Необходимо подчеркнуть, что для достижения результата необходимо участие учителя, как ведущего и супервайзера процесса, но не как лица, предлагающего и продвигающего свои личные решения. Учитель обеспечивает мирную атмосферу и место для бесед, позволяет высказываться ученикам.

Также учитель следит за соблюдением:

1) Своей нейтральности в отношении решения. Школьники должны сами коллегиально предпринять попытку обсуждения и решения проблемы.

2) Обеспечения возможности добровольно высказаться каждому и на равных условиях.

3) Отслеживание процедуры встречи и беседы

А) Высказываться по одному

Б) Не перебивать говорящего

В) Не оскорблять говорящего

Г) Обращаться к другому по имени и избегать обращений в 3 лице

Д) Обозначение времени встречи

Е) Подведение итогов встречи и ее результатов (решение проблемы/промежуточный результат)

Примерный список вопросов-тем для обсуждения на встречах по типу «агоры»:

А) Кто пострадал в результате всех трагических событий?

В) Какие последствия это имело?

С) Кто и как может исправить эти последствия?

Д) Как можно совместно укрепить позитивные тенденции, результаты, соглашения?

Заключение

Таким образом, проблема буллинга в образовательных учреждениях остается неизменно релевантной. Однако, современная педагогическая конфликтология предлагает новые инструменты для эффективного урегулирования конфликтов в школе.

Список литературы

1. Коновалов, А. Служба примирения в системе образования: создание сообщества и выработка стандартов / А. Коновалов // Народное образование. – 2009. – № 8(1391). – С. 108-116.
2. Коновалов, А. Ю. Особенности применения медиации интересов в школах / А. Ю. Коновалов // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2018. – № 1. – С. 60-69.
3. Rao.V, Wright.J, Stark. C. (1995). Bullying in Schools. *BMJ: British Medical Journal*, 310(6986), 1065–1066.
4. Olweus, D. (1984). Aggressors and Their Victims: Bullying at School. In N. Frude, & H. Gault (Eds.), *Disruptive Behavior in Schools* (pp. 57-76). New York: Wiley.
5. Bauman. S. (2008). The Role of Elementary School Counselors in Reducing School Bullying. *The Elementary School Journal*, 108(5), 362–375.
6. Faye.M, Scarcello.I, Pepler.D, Wiener, J. (2005). Teachers' Understanding of Bullying. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 28(4), 718–738.
7. Trufanov, G. A. Governmental control over information distribution as a basis of the social conflict / G. A. Trufanov // *Конфликтология*. – 2019. – Vol. 14. – No 3. – P. 207-221. – EDN SMRPDE. 2 раза Trufanov, G. A. Crisis and conflict in Russian contemporary social media / G. A. Trufanov // *Конфликтология*. – 2021. – Vol. 16. – No 1. – P. 132-158. – EDN DZCTXE.
8. Trufanov, G. A. Crisis and conflict in Russian contemporary social media / G. A. Trufanov // *Конфликтология*. – 2021. – Vol. 16. – No 1. – P. 132-158. – EDN DZCTXE.
9. Koselleck. R, Richter M.W. "Crisis." *Journal of the History of Ideas* 67, no. 2 (2006): 357-400.
10. Труфанов, Г. А. Проблема урегулирования конфликта в др Конго с позиции конфликтной модели общества Ральфа Дарендорфа / Г. А. Труфанов // *Society and Security Insights*. – 2021. – Т. 4. – № 2. – С. 49-60. – DOI 10.14258/ssi(2021)2-04. – EDN PUTJKP.
11. Lampert, C., Donoso, V. (2012). Bullying. In S. Livingstone, L. Haddon, & A. Görzig (Eds.), *Children, risk and safety on the internet: Research and policy challenges in comparative perspective* (1st ed., pp. 141–150). Bristol University Press.
12. Coser.L. The functions of the social conflict. Pp 8-18. «The free press». NYC. 1956.
13. Содержательно-подтекстовый слой информативности текста как способ выражения авторской модальности (на примере рассказа И.А. Бунина "в Париже") / Н. Л. Харченко, М. А. Сафонов, С. С. Усов [и др.] // *Вестник*

- Удмуртского университета. Серия История и филология. – 2018. – Т. 28, № 3. – С. 419-428. – EDN XVBP RJ.
14. Сафонов, М. А. Роль языка-посредника при переводе оттенков модальности китайского языка / М. А. Сафонов, С. С. Усов, Н. Л. Харченко // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 1. – С. 179-183. – EDN MZBFQW.
 15. Особенности перевода социальных диалектов на примере романа Чарльза Диккенса "Большие надежды" / Н. Л. Харченко, С. С. Усов, М. А. Сафонов, О. И. Башеров // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 10-2. – С. 98-103. – DOI 10.37882/2223-2982.2020.10-2.18. – EDN YWOOQI.
 16. Содержательно-подтекстовый аспект информативности дискурса в публицистическом тексте / Н. С. Варфоломеева, С. С. Усов, И. Ю. Багдасарова [и др.] // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2021. – № 4. – С. 50-55. – DOI 10.25586/RNU.V925X.21.04.P.050. – EDN BSLJZM.
 17. Ansary, N. S., Elias, M. J., Greene, M. B., & Green, S. (2015). Best practices to address (or reduce) Bullying in schools. *The Phi Delta Kappan*, 97(2), 30–35.
 18. Blake, J. J., Banks, C. S., Patience, B. A., & Lund, E. M. (2014). School-Based Mental Health Professionals' Bullying Assessment Practices: A Call for Evidence-Based Bullying Assessment Guidelines. *Professional School Counseling*, 18(1), 136–147.
 19. Brooks, R. A., Cohen, J. W. (2020). The Nature, Scope, and Response to School Bullying. In *Criminology Explains School Bullying* (1st ed., Vol. 2, pp. 7–28). University of California Press.
 20. ESPELAGE, D. L., HONG, J. S. (2019). SCHOOL CLIMATE, BULLYING, AND SCHOOL VIOLENCE. In M. J. Mayer & S. R. Jimerson (Eds.), *School Safety and Violence Prevention: Science, Practice, Policy* (pp. 45–70). American Psychological Association.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 376.3

Колчкова А.В., Крылова Е.В. Анализ опыта реализации системы ранней помощи детям с проблемами в развитии в Смоленском регионе на современном этапе

Колчкова Анастасия Владимировна

студентка 4 курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Логопедия», ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», РФ, г.Смоленск
specter67@mail.ru

Крылова Елена Викторовна

канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», РФ, г.Смоленск
30kel01@mail.ru

Analysis of the experience of implementing the system of early care for children with developmental problems in the Smolensk region at the present stage

Kolchkova Anastasia Vladimirovna

4th year student of the Faculty of Psychology and Pedagogy
Smolensk State University, Russian Federation, Smolensk

Krylova Elena Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Smolensk State University, Russian Federation, Smolensk

Аннотация. Проблема организации системы ранней помощи из года в год не теряет актуальности, так как отмечается снижение числа здоровых детей. Статья посвящена анализу опыта реализации системы ранней помощи детям с нарушениями в развитии в Смоленском регионе. Представлены организации, предоставляемые раннюю помощь, их формы работы, описан контингент детей и динамика освоения образовательных программ детьми раннего возраста в дошкольных образовательных организациях. В статье обозначены некоторые проблемы в организации ранней помощи детям в г. Смоленске.

Ключевые слова: ранний возраст, дети с проблемами в развитии, службы ранней помощи, система ранней помощи, дошкольные образовательные организации, образовательные программы, Смоленский регион, Смоленск.

Abstract. The problem of organizing an early care system does not lose its relevance from year to year, as there is a decrease in the number of healthy children. The article is devoted to the experience of implementing a system of early care for children with developmental disabilities in the Smolensk region. The organizations providing early care, their forms of work are presented, the contingent of children and the dynamics of the development of educational programs by young children in preschool educational organizations are described. The article identifies some problems in the organization of early care for children in Smolensk.

Keywords: early age, children with developmental problems, early care services, early care system, preschool educational organizations, educational programs, Smolensk region, Smolensk.

На протяжении длительного периода в Российской Федерации состояние здоровья детей ухудшается. На сегодняшний день отмечается следующая ситуация:

- 1) Заболеваемость детей первого года жизни болезнями нервной системы составляет в 2020 году – 9,9% (297740 человек).
- 2) Увеличивается количество детей–инвалидов по заболеваниям нервной системы: 2015 год – 128996 детей, 2016 год – 132458 детей, 2017 год – 137972 детей, 2018год – 142906 детей, 2019 год – 146106 детей, 2020 год – 148958 детей.
- 3) Доля здоровых детей не превышает 11%.
- 4) Развитие детей в соответствии с возрастом отмечается у 15 –20%. 80–85% нуждаются в помощи специалистов [10, с.56, 59; 3, с.6].

Данная статистика показывает, что достаточно большое количество детей рождается с проблемами в развитии, и перед системой образования сегодня стоит очень важная задача – обеспечить этим детям адекватные условия для их обучения и воспитания уже на раннем этапе их развития.

О необходимости оказания ранней помощи детям с проблемами в развитии отмечается в работах таких ученых как Е.Ф. Архипова, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова и др. [1, с.6]. Авторы указывают на важность раннего вмешательства, комплексность воздействия, привлечение родителей к этому процессу.

С 2016 года в России происходит развитие сети региональных и муниципальных служб ранней помощи на базе систем образования, здравоохранения и социальной защиты. Однако, следует заметить, что к 2018 году отсутствовали программы/проекты в 8 (9,5%) субъектах РФ, в том числе в Смоленской области [4, с.111].

В связи с особой актуальностью проблемы на современном этапе цель данного исследования – изучить и проанализировать опыт реализации системы ранней помощи в Смоленском регионе.

До 2021 года в г. Смоленске ранняя комплексная помощь оказывалась в «Реабилитационном центре для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья «Вишенки». С 2021 года на базе данного учреждения было создано структурное подразделение «Ресурсно-методический центр ранней помощи Смоленской области». Его основная цель – комплексная социальная реабилитация

детей с проблемами в развитии. Данная программа реализуется специалистами отделений психолого–педагогической помощи и медико–социальной реабилитации.

К работе с детьми привлекаются следующие специалисты: врач-педиатр, врач-невролог, врач ЛФК, физиотерапевт, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог, воспитатель, педагог дополнительного образования.

Количество человек СОГБУ «Вишенки», включённых с 2020 по 2022 гг. в отделение психолого–педагогической помощи для освоения программы образования представлены на рисунке 1 [6, с. 52].

Количество детей, обратившихся в СОГБУ «Вишенки» с 2019 по 2022 гг. за получением услуг медико–социальной реабилитации, а также их заболевания представлены на рисунке 2 [6, с. 45].

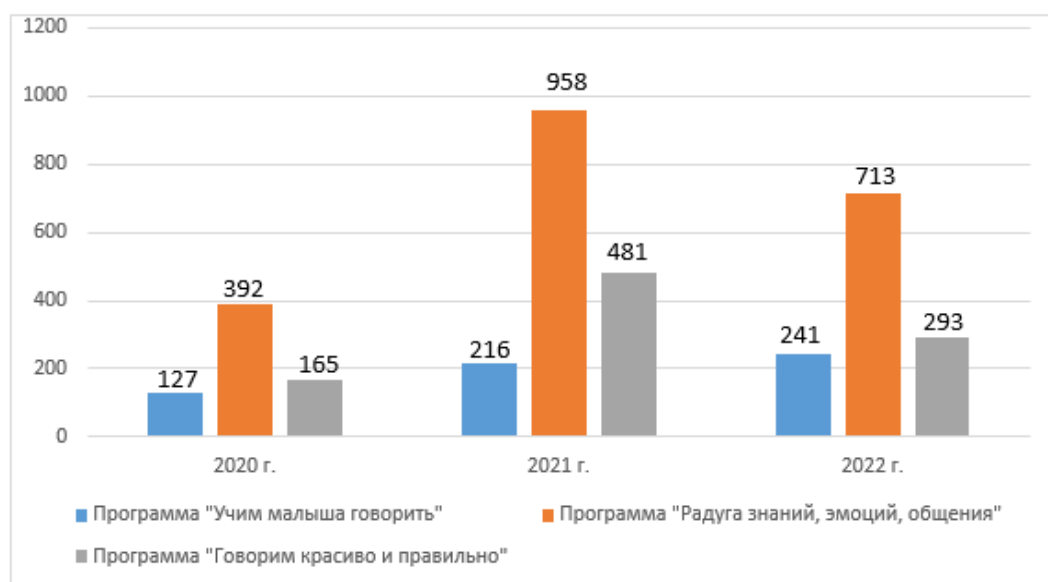


Рисунок 1. Количество детей, включённых в отделение психолого–педагогической помощи СОГБУ «Вишенки» для освоения программы образования

Таким образом, с 2020 года увеличилось количество детей, обучающихся по таким программам как: «Учим малыша говорить», «Радуга знаний, эмоций, общения», «Говори красиво и правильно». Ежегодно общее количество детей, осваивающих эти образовательные программы, остается на высоком уровне: в 2020 – 684 человека, в 2021 – 1655, в 2022 – 1247.



Рисунок 2. Количество получателей услуг медико–социальной реабилитации в СОГБУ «Вишенки» и их заболевания

Услугами медико–социальной реабилитации за 2019 – 2022 г. воспользовались 287 человек. В процессе анализа результатов было выявлено, что одной из ведущих патологий является заболевание нервной системы – 226, в основном, ДЦП – 163 ребёнка.

Все занятия в период реабилитации проводятся 1–3 раза в неделю. Продолжительность работы зависит от потребности ребёнка и семьи. Данные мероприятия организуются как в учреждении во время прохождения реабилитации, так и в процессе наблюдения по месту жительства. Патронаж по месту проживания для детей младенческого возраста организуется 1 раз в начале реабилитации, для раннего возраста – 2 раза (в начале и в конце периода реабилитации) [6, с.45].

Ранняя помощь в г. Смоленске оказывается также в специализированном доме ребёнка для детей с органическим поражением центральной нервной системы и с нарушением психики «Красный бор». В учреждении находятся дети, которые имеют следующие заболевания: ДЦП, прогрессирующая гидроцефалия, гидроцефальный синдром, эпилепсия, перинатальное поражение ЦНС (рис.3).

Основная цель дома ребёнка – организация образовательной и медицинской услуги, осуществление присмотра и ухода за детьми.

С детьми работают следующие специалисты: врач-педиатр, врач-невролог, врач-психиатр, врач ЛФК, воспитатели, педагог-психолог, учитель-логопед, музыкальный работник.

Заболеваемость детей болезнями нервной системы в 2019 году составляла – 57 человек, в 2020 году – 57, в 2021 – 48, в 2022 – 31.

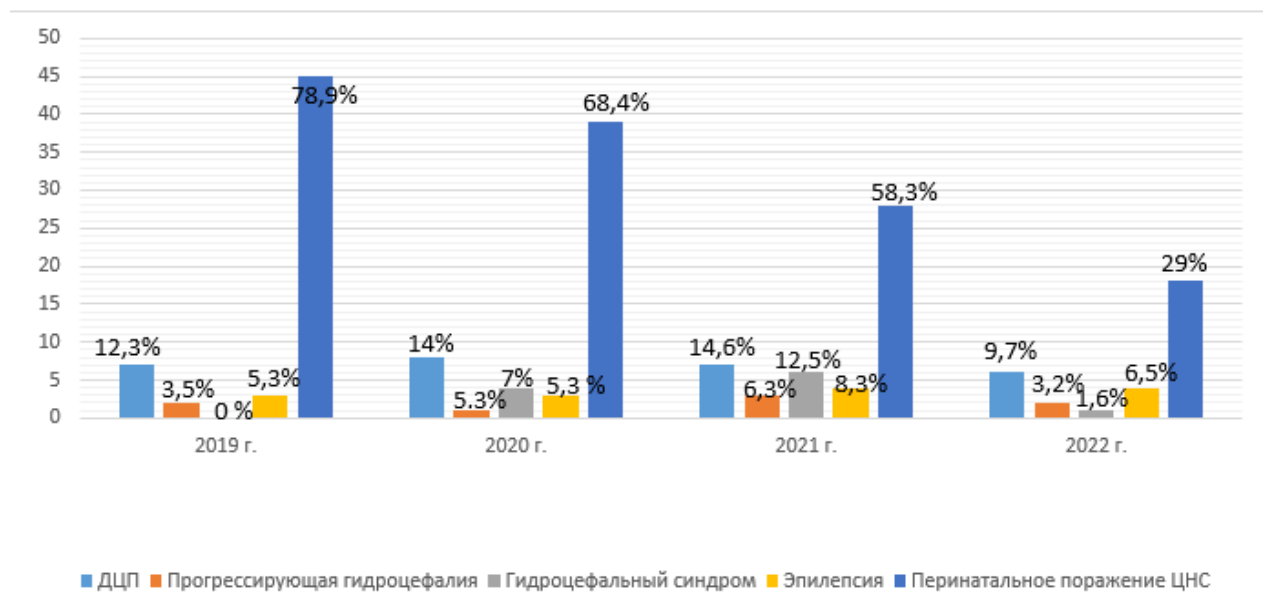


Рисунок 3. Заболевания детей с органическими нарушениями ЦНС

Анализируя официальные документы организации, мы можем прийти к следующим выводам: с 2019 года снижается количество детей с перинатальными поражениями ЦНС; примерно одинаковое количество детей с детским церебральным параличом и эпилепсией; увеличивается количество детей с гидроцефальным синдромом и с прогрессирующей гидроцефалией [7, с. 10].

Всем детям оказывается комплексная медико-педагогическая помощь. Работа проводится с детьми с учётом физического и нервно-психического развития [7, с. 21].

Рассмотрим реализацию системы ранней помощи в муниципальных дошкольных организациях г. Смоленска.

В настоящее время в г. Смоленске функционирует 88 дошкольных образовательных организаций, из них 2 – ясли.

В яслях МБДОУ «Детский сад № 42 «Чайка» и МБДОУ «Детский сад №15» функционирует 4 группы раннего возраста. Дети посещают группы в возрасте от 1,5 до 3 лет в общем количестве 185 человек.

В яслях с детьми работают: воспитатели, музыкальный работник и социальный педагог. Отсутствуют следующие специалисты: инструктор по физической культуре, учитель-логопед, педагог-психолог.

Педагоги в дошкольных учреждениях в 2022/2023 г. реализуют программу «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. Показательным является анализ успешности освоения программы детьми в яслях.

Проанализировав данные, представленные на официальных сайтах МБДОУ «Детский сад №15» и МБДОУ «Детский сад № 42 «Чайка», было выявлено, что успешность освоения детьми некоторых образовательных областей программы недостаточна [8, с.6; 9, с.4]. Информация представлена на рисунке 4.

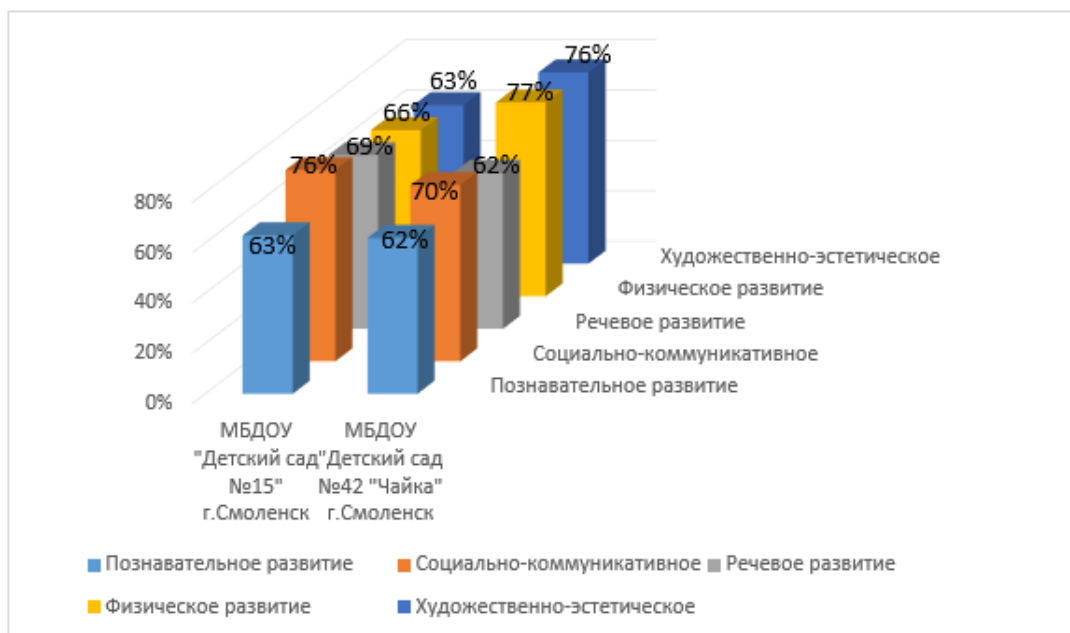


Рисунок 4. Успешность освоения образовательных областей программы в МБДОУ «Детский сад №15» г. Смоленска и в МБДОУ «Детский сад №42 «Чайка» г. Смоленска

Таким образом, наибольшие трудности у детей вызывают такие образовательные области программы как «Познавательное развитие» и «Речевое развитие». Данные результаты убедительно показывают, что дети раннего возраста нуждаются в помощи специалистов в области познавательного и речевого развития. При этом, ни учителя-логопеда, ни педагога-психолога в яслях нет.

В массовых дошкольных организациях при наличии специалистов, в центр их внимания преимущественно попадают дети старше 4-х лет. Таким образом, сензитивный период в развитии ребенка упущен.

Проанализировав опыт реализации системы ранней помощи детям в г. Смоленске, следует отметить, что далеко не все дети первых трех лет жизни имеют возможность получать комплексную помощь специалистов.

Итак, в г. Смоленске комплексную раннюю помощь детям с проблемами в развитии предоставляют только две организации – Центр «Вишенки» и дом ребенка «Красный бор». Большая часть детей раннего возраста, посещающих образовательные организации, остаётся вне поля зрения специалистов. Внимания заслуживает состояние положения в яслях и группах раннего возраста, где дети не охвачены психолого-педагогической помощью таких специалистов как психолог и

учитель-логопед. Серьезная проблема – отсутствие врачей в образовательных организациях, способных на ранних этапах выявить симптомы неблагополучия в развитии ребенка.

Особенно актуальным следует считать проведение ранней психолого-педагогической диагностики уровня развития детей в образовательных организациях с целью выявления отклонений в развитии и оказания консультативной помощи родителям. Значительная роль в становлении и функционировании системы ранней помощи принадлежит и системе подготовки и повышения квалификации специалистов, которые оказывают раннюю помощь семьям детей с проблемами в развитии [5, с.206].

Организация комплексной помощи детям на раннем этапе развития – одна из актуальных проблем специальной педагогики и психологии. Первые три года жизни – самый благодатный период в развитии ребенка, когда можно предупредить и успешно скорректировать многие проблемы в его развитии.

Список литературы

1. Бутко Г.А., Кательсон Т.А., Олту С.П. Развитие системы ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях образования и здравоохранения // Вестник Мининского университета. 2019. №4. С.5–18.
2. Крылова Е.В. О необходимости развития системы превентивного логопедического воздействия / Е. В. Крылова // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: материалы научно-практической конференции, посвященной 115-летию отечественной логопедии, Москва, 21–23 октября 2020 года. Выпуск 4. – Москва: Московский психолого-социальный университет, 2021. С. 102-109.
3. Приходько О.Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям /О.Г.Приходько, О.В.Югова; АНО «Совет по вопросам управления и развития». Москва: ООО «Деловые и юридические услуги «ЛексПраксис», 2015. 145 с.
4. Старобина Е.М. О развитии ранней помощи в Российской Федерации/Е.М. Старобина, В.В. Лорер// Педагогическое образование в России.2019. №2. С. 110–115.
5. Югова О.В. Изучение опыта работы и совершенствование профессиональных компетенций специалистов ранней помощи ребенку с нарушениями развития и его семье / О.В. Югова // Специальное образование. 2022. № 2. С. 195–209.

Список источников

6. Аналитический отчет работы Смоленского областного государственного бюджетного учреждения «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Вишенки» за 2022 год: [сайт].URL: http://vishenk-smolensk.ru/s_2331.html (дата обращения: 18.01.2024).

7. Отчёт о деятельности ОГБУЗ «Смоленский специализированный дом ребёнка для детей с органическим поражением центральной нервной системы с нарушением психики» в 2022 году: [сайт].URL: <https://domrebenka-smol.ru/documents/> (дата обращения: 18.01. 2024).
8. Отчёт о результатах самообследования МБДОУ «Детский сад №15» города Смоленска за 2022 год: [сайт].URL: <http://mdou15smol.ru/DocumentsViewer.ashx?IdMod=1&Id=87110> (дата обращения: 18.01. 2024).
9. Отчёт о результатах самообследования МБДОУ «Детский сад №42 «Чайка» города Смоленска за 2022 год: [сайт].URL: <http://mdou42smol.ru/DocumentsViewer.ashx?IdMod=1&Id=86704> (дата обращения: 18.01. 2024).
10. Семья и дети в России. Росстат общественная палата Российской Федерации [Электронный ресурс].URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/> (дата обращения: 18.01. 2024).

УДК 373.24

Романова О.А. Особенности формирования навыка чтения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием

Романова Оксана Анатольевна

магистрант, Омский государственный педагогический университет, РФ, г. Омск
oxsi1986@mail.ru

Научный руководитель Викжанович Светлана Николаевна

к.п.н., доцент кафедры дефектологического образования, Омский государственный педагогический университет, РФ, г. Омск

Features of reading skill formation in preschool children with phonetic and phonemation derdevelopment

Romanova Oksana Anatolyevna

master's student, Omsk State Pedagogical University, Russia, Omsk

Scientific adviser Vikzhanovich Svetlana Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Defectological Education, Omsk State Pedagogical University, Russian Federation, Omsk

Аннотация. В статье представлены результаты исследования готовности к освоению навыка чтения дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием. Автор предлагает характеристику речи детей с фонетико-фонематическим недоразвитием. Приводит примеры ответов детей и отмечает, что в речи присутствуют пропуски, искажения, замены, нарушено звукопроизношение. Несформированность фонематического слуха приводит к нарушению достаточно большого количества звуков. Страдает слоговая структура слова и звуконаполняемость. Для детей дошкольного возраста эти нарушения служат препятствием к освоению навыка чтения. Формирование предпосылок к овладению навыком чтения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием следует рассматривать в качестве их особой образовательной потребности.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие, навык чтения, базис чтения, дошкольники, аналитико-синтетический метод.

Abstract. The article presents the results of a study of the readiness to master reading skills of preschoolers with phonetic-phonemic underdevelopment. The author offers a description of the speech of children with phonetic-phonemic underdevelopment. Gives examples of children's answers and notes that the speech contains omissions, distortions, substitutions, and sound pronunciation is impaired. The immaturity of phonemic hearing leads to disruption of a fairly large number of sounds. The syllable structure of the word and sound content suffer. For preschool children, these disorders serve as an obstacle to mastering the skill of reading. The formation of prerequisites for mastering reading skills in preschoolers with phonetic-phonemic underdevelopment should be considered as their special educational need.

Keywords: phonetic and phonemic underdevelopment, reading skill, reading basis, preschoolers, analytic-synthetic method.

Отставание в развитии фонематического слуха создает серьезные препятствия для успешного усвоения программного материала при чтении, так как практические навыки звукового состава слова, которые вырабатываются у ребенка с нормальным речевым развитием, недостаточно сформированы.

Развитие речи, в том числе умения четко произносить звуки и различать их, овладеть артикуляционным аппаратом, правильно строить предложение является одной из актуальных задач, стоящих перед дошкольным учреждением. Работа по подготовке к обучению грамоте и профилактике ошибок в письменной речи начинается в старшем дошкольном возрасте. Воспитание правильного звукопроизношения, развитие фонематических процессов, формирование навыков звукового анализа и синтеза закладывают предпосылки к овладению правильным чтением и грамотным письмом. В дошкольный период речь ребенка развивается наиболее интенсивно и именно в это время легче преодолеть нарушения речи.

Актуальность изучения данной темы обусловлена тем, что у детей дошкольного возраста чаще всего страдает фонетико-фонематическая сторона речи. К этой группе относятся дети, имеющие неправильное произношение отдельных звуков, одной или нескольких групп звуков с нормальным физическим слухом и сохранным интеллектом. Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) возможно преодолеть в дошкольном возрасте, если своевременно провести комплексную коррекционную работу. Это даст ребенку возможность овладеть необходимыми компетенциями: правильным звукопроизношением и слуховым восприятием, звуковым анализом и синтезом, слоговой структурой слова, что в дальнейшем будет способствовать овладению навыком чтения.

Нарушение фонологического процесса создает трудности в овладении навыком чтения, а фонологический дефицит препятствует пониманию слов и текстов.

Зависимость нарушений письма и чтения от состояния процесса фонемообразования и сформированности морфологического состава слова доказал Г.А. Каше. Овладение фонетическим строем языка заканчивается у разных детей не в одно и то же время: есть дети, говорящие вполне правильно к 3 годам, у других те или иные недостатки произношения наблюдаются еще в возрасте 6-7 лет. Большое значение для правильного усвоения фонетики имеют психическая активность ребенка, его соматическое состояние, нормальный слух, острота слухового восприятия, строение и подвижность артикуляционного аппарата [1].

А.Н. Корнев считал, что в пять – шесть лет у ребенка наступает состояние психологической готовности к освоению навыка чтения. Он выделил наиболее

значимые части функционального базиса чтения, которым необходимо отвести решающую роль при обучении: невербальные психические процессы, а именно зрительное восприятие, внимание, слухоречевая память и состояние речевой функции [2].

Обучение начальным навыкам чтения дошкольников с ФФН способствует развитию фонематического восприятия и переводит его в план сознательного анализа, т.е. на более высокую ступень языкового развития, считает А.В. Лагутина [3].

В работах ученых отмечается, насколько значимо полноценное восприятие и воспроизведение фонем для полноценного усвоения звуковой стороны речи, а в дальнейшем и для формирования навыка чтения.

Нами было организовано и проведено экспериментальное исследование. В нем приняли участие 10 детей с ФФН и 14 детей возрастной нормы. Цель исследования заключалась в выявлении у детей уровня готовности к освоению навыка чтения, путем обследования зрительного восприятия, звукопроизношения, фонематического восприятия, анализа и синтеза речевого потока.

Для реализации исследования был подготовлен диагностический инструментарий, составленный с опорой на материалы исследований Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой, Г.В. Чиркиной [4; 5].

Для исследования зрительного восприятия детям были предложены следующие упражнения:

- подбор картинок в соответствии с указанным цветом – основным или оттеночным;
- определение местоположения предметов;
- подбор парных картинок (лото);
- поиск предметов на картинке с зашумлением;
- ориентировка на листе бумаги.

Дети возрастной нормы с предложенными заданиями справились, показав высокий уровень развития зрительного гнозиса.

Зрительное восприятие у детей с ФФН отстает от нормы и характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета. Образ предмета в усложненных условиях воспринимается с трудом. Характер нарушений, отмечающихся при ФФН, негативно влияет на состояние зрительного восприятия.

В ходе исследования и оценки состояния зрительного восприятия испытуемых с ФФН установлено, что дошкольники, выполняя предложенные им задания, допускали следующие типы специфических ошибок:

– ошибочное название оттеночных цветов (сиреневый, бирюзовый, коричневый, оранжевый и др. – у 90% испытуемых);

– ошибочное использование предлогов с пространственным значением. В предложении «Солнце встало из-за туч» дети заменял предлог «из-за» - «за». Ответ звучал так: «Солнце встало за тучами». Предложение «Мяч выкатился из-под стола» звучало в ответах как - «Мяч выкатился из стола». Данный тип ошибок встречался у 80% испытуемых.

– подбирая парные картинки, больше затрачивали время или допускали ошибки (80% испытуемых);

– трудности при нахождении изображений на картинке с зашумлением (80% испытуемых);

– смешение понятий «слева», «справа» (70% испытуемых).

Наиболее часто встречались ошибки в назывании оттеночных цветов, пропуски предлогов или упрощение сложных предлогов, так же трудности вызывало задание, где необходимо было найти предметы на изображении с зашумлением. Данные типы ошибок свидетельствуют о недоразвитии зрительного восприятия.

У 50% детей с ФФН установлен средний уровень развития зрительного гнозиса, а у 40% испытуемых – низкий уровень, один из испытуемых показал очень низкий уровень, что составило 10%. Никто из детей с ФФН не показал высокий уровень зрительного восприятия.

В диагностический блок «Исследование звукопроизношения» вошло следующее задание: детям было предложено назвать предметы изображенные на картинке. Картинный материал был подобран таким образом, чтобы заданный звук располагался в начале, середине и в конце слова.

Дети возрастной нормы при обследовании звукопроизношения показали высокий уровень (71%) и средний уровень (29%). У детей возрастной нормы отмечалось отсутствие в произношении звуков позднего онтогенеза: «Р», «Рь» (20%), «Л» (9%).

Результаты проведенного исследования позволили установить, что у дошкольников с ФФН отмечается незаконченность процессов становления и дифференциации звуков. Испытуемые показали средний и низкий уровень.

Установлено, что у детей с ФФН при нормированном произношении всех звуков наблюдалась нечеткость в произнесении, что говорит о незаконченном процессе автоматизации фонем. Дети показали средний уровень развития звукопроизношения (60%). Остальная часть детей (40%) показали низкий уровень развития

звукопроизношения. У всех испытуемых отмечались те или иные типы нарушения звукопроизношения:

– отсутствие фонем наблюдалось у 60 % испытуемых, в основном отсутствовали звуки позднего онтогенеза «Р», «Рь» «Л» («ека» - «река», «узеок» - «узелок»);

– искажения (у 60 % испытуемых). Наблюдалось искажения свистящих и шипящих по боковому и межзубному типу, заднеязычных по боковому типу («жяло» - «жалю», «шялат» - «салат», «пульхька» - «пушка»). При искаженном произнесении звуков, у некоторых детей, сохранялась сходность звучания с нормативным звуком. Было отмечено, что в этом случае у детей не было проблем с восприятием на слух и дифференциацией близких по месту и способу образования звуков;

– замены (у 30% испытуемых). Наиболее часто встречались замены свистящих на шипящие, недифференцированное произношение парных твёрдых и мягких согласных фонем. У 5% детей группа фрикативных звуков (свистящих и шипящих) заменялась более простыми по артикуляции взрывными звуками (т, ть, д, дь). В речи детей можно было услышать «танки» вместо «санки», «донттик» вместо «зонтик»;

– смешения (у 40% испытуемых) При смешении у детей наблюдается формирование артикуляции близких звуков на фоне незаконченности процесса фонемообразования («скаф» - «шкаф», «шапоги» - «сапоги»).

Для исследования фонематического восприятия были подобраны следующие упражнения:

– повторение слогов типа согласный-гласный, содержащих дифференциацию слогов: акустически сходных, но артикуляторно далеких; акустически и артикуляторно близких звуков; артикуляторно близких, но акустически далеких звуков;

– дифференциация слов с оппозиционными звуками с опорой на картинки, отображающие слова-паронимы.

При исследовании фонематического восприятия у детей возрастной нормы отмечался высокий и средний уровень развития фонематического восприятия. У 40% детей с ФФН установлен средний уровень развития фонематического восприятия, у 60% испытуемых – низкий уровень.

Результаты проведённого исследования позволили установить, что дошкольники с ФФН обладают неполноценным фонематическим восприятием.

Отмечается, что развитие фонематического восприятия у детей с ФФН является незавершенным. Было выявлено, что испытуемые допускали ошибки при дифференциации некоторых согласных, так, трудности возникали при

дифференциации глухих и звонких согласных, акустически и артикуляторно близких (40%). Дошкольники не всегда правильно объясняли смысловое значение слов-паронимов, затруднялись при определении оппозиционных фонем в словах паронимах.

Произносительные ошибки у 70% детей затрагивали только образование оттенков фонем, не нарушали смысла высказывания, у 30% дошкольников наблюдалось смешение фонем, их неразличение и вело к нарушению смысла высказывания. Например, дошкольники с ФФН не понимали, о чем идет речь в словосочетании «волчьи уши», так как произносили «волчьи усы». На недостаточную сформированность фонематического восприятия так же указывали отклонения в собственной речи детей, когда при наличии большого количества дефектных звуков нарушалось произношение многосложных слов со стечением согласных (сонок вместо «звонок», номик вместо «гномик»).

Обследуя звуковой анализ и синтез, мы предлагали детям выполнить упражнения, где необходимо было назвать первый согласный звук в слове, последний звук в слове, собрать слово из названных звуков, придумать слово на заданный звук, назвать все звуки в слове.

При исследовании звукового анализа и синтеза дети возрастной нормы показали высокий результат. На основании данных, которые удалось зафиксировать установлено, что у дошкольников с ФФН возникают значительные трудности при выполнении заданий, направленных на осуществление звукового анализа и синтеза.

В процессе исследования выявлено, что дошкольники с ФФН допускали ряд специфических ошибок при выполнении заданий на выявление уровня развития фонематического анализа и синтеза:

- затруднялись в выделении первого согласного звука в слове, заменяя название звука целым слогом (40 % испытуемых);
- затруднялись в выделении последнего гласного звука в слове, заменяя название звука целым слогом (60 % испытуемых);
- не дифференцировали парные твёрдые и мягкие согласные фонемы (70 % испытуемых);
- не соотносили гласные звуки с количеством слогов (100% испытуемых).

У 20% детей установлен средний уровень развития звукового анализа и синтеза, а у 80% испытуемых – низкий уровень.

Обследование детей проводилось в индивидуальной форме.

Анализ речевой продукции респондентов позволил определить уровень готовности к освоению навыка чтения участников педагогического эксперимента, сбалансированность в речевом и психическом развитии.

Что бы установить уровень готовности дошкольников с ФФН к овладению чтением, мы обобщили и систематизировали результаты, полученные в ходе обследования детей (рис.1).

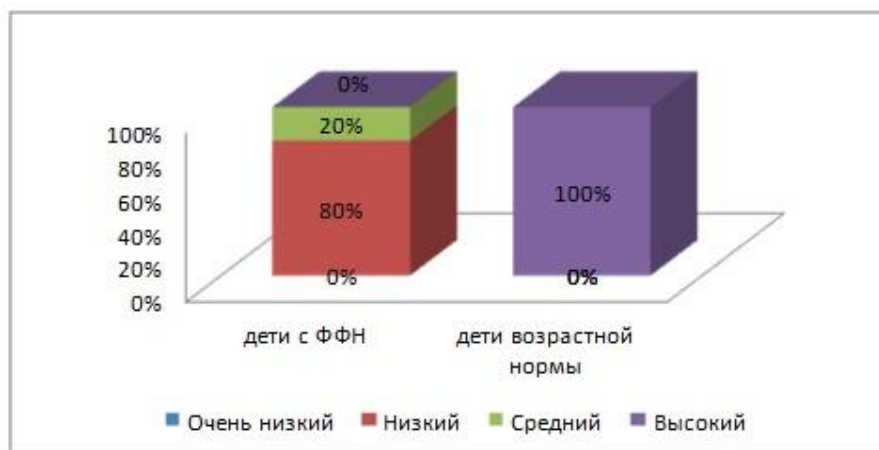


Рисунок 6. Уровни готовности испытуемых к овладению чтением

Можно сделать вывод, что старшие дошкольники с ФФН частично готовы к овладению чтением. Это проявляется в недоразвитии зрительного гнозиса. Дети смешивают, неверно определяют цвета и их оттенки, затрудняются верно устанавливать и словесно обозначать положение предметов в пространстве, неверно совмещают части изображения при складывании разрезной картинки. Дошкольники затрудняются узнавать изображения предметов, наложенные друг на друга, или же полностью не распознают эти изображения. Дети с трудом ориентируются в пространстве листа, ошибочно определяют отдельные направления пространства. У испытуемых имеет место нарушение звукопроизношения; отмечаются: отсутствие отдельных фонем, искажения (чаще всего свистящих и шипящих по боковому и межзубному типу), замены (как правило, свистящих на шипящие фонемы, недифференцированное произношение парных твёрдых и мягких согласных фонем). Имеет место также недоразвитие фонематического восприятия. Дошкольники ошибаются при назывании слогов с оппозиционными фонемами, не могут объяснить смысловое значение слов – паронимов. Несовершенное фонематическое восприятие отрицательно влияет на становление звукопроизношения, тормозит формирование навыков звукового анализа и синтеза. О недостаточном развитии фонематического анализа и синтеза свидетельствуют затруднения испытуемых в выделении первого согласного и последнего гласного звука в слове. Дети не дифференцируют отдельные

парные твёрдые и мягкие согласные фонемы. Дошкольникам с ФФН сложно осуществлять соотнесение гласных звуков с количеством слогов. Дети этой группы показали средний уровень готовности к освоению навыка чтения. Надо отметить, что нами не выявлен низкий уровень, который бы свидетельствовал об отсутствии готовности к началу обучения чтению.

У детей с ФФН, так же, как и у дошкольников возрастной нормы, имеется познавательный интерес к чтению, они хотят не только научиться читать, но и понимать смысл прочитанного. Для того что бы освоить данный навык и устранить фонетико-фонематическое недоразвитие детям требуется помощь логопеда и специально подобранный коррекционно-развивающий материал, направленный на формирование зрительного гнозиса, развитие звукопроизношения, правильного фонематического восприятия, а также анализа и синтеза речевого потока.

Благодарность

Автор выражает признательность своему научному руководителю к.п.н., доценту кафедры дефектологического образования Омского государственного педагогического университета Викжанович Светлане Николаевне, за организационную и методическую поддержку.

Список литературы

1. Каше Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников. – М.: Rugram, 2022. – 192 с.
2. Корнев А. Н. Обучение чтению дошкольников и детей группы риска по дислексии. – СПб.: Детство-Пресс, 2022. – 304 с.
3. Лагутина А.В. Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи: дис. ...канд. пед. наук. . – М., 2007. – 192 с.
4. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Исток, 2009. – 289 с.
5. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

**Международный
научно-практический журнал**

Мир педагогики и психологии

№ 01 (90), 2024

По вопросам и замечаниям к изданию,
а также предложениям к сотрудничеству
обращаться по электронной почте office@scipress.ru

Подготовлено с авторских оригиналов

Данный сборник распространяется по лицензии
Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ru>



Подписано в печать 10.02.2024

Формат 60x84/16. Печать цифровая.

Усл.печ.л. 15,2. Тираж 500 экз.

Научно-издательский центр «Открытое знание»