

SciPress.ru



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

**Международный
научно-практический журнал**

МИР ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

03 (80) 2023

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», 2023. №03 (80).
285 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», 2023
© Коллектив авторов, 2023

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
Алексеева П.М. Профессиональная деятельность преподавателя современного вуза	7
Галлямова А.А., Аминов Т.М. Значимость педагогической теории Ф.Х. Мустафиной для современного отечественного образования	11
Комшина Т.И. Требования по подготовке к уроку учителя Закона Божия в методическом наследии педагога дореволюционной школы Афанасия Федоровича Соколова	20
Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)	25
Алиева З.Э. Ансамблевое исполнительство как одна из важных форм развития музыкального обучения в классе скрипки.....	25
Алиева З.Э., Эмурлаев И.Н. Художественно-исполнительская техника скрипача в контексте формирования исполнительской культуры	30
Бондаренко К.О., Овсянникова О.А. Исследование уровня развития самовыражения подростков при создании арт-объекта на уроке изобразительного искусства.....	35
Володин О.Н. Значение универсальных учебных действий при проведении профилактических занятий в образовательной сфере	42
Горлова Я.В. Инновационные и креативные технологии обучения на занятиях по «Иностранному языку»	52
Жукова А.М. Традиционные методы и формы изучения оперы с учащимися детских школ искусств.....	63
Лангуев К.А., Лангуева Е.В. Изменение мышления в контексте цифровизации	75
Молданова И.М. Формирование медиакомпетентности и лингвокультурологической компетентности обучающихся посредством участия в конкурсах видеороликов....	80
Рыбалко М.Е., Овсянникова О.А. Исследование развития способности к эстетической оценке живописи	88
Скорик Е.Г., Демидова А.П. Особенности обучения грамоте детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.....	95
Сокова Е.В. Опыт применения дистанционных образовательных технологий в работе с родителями воспитанников дошкольного учреждения	100
Хасанов Н.Б., Кадралиева Ж.И. Применение фильма на продвинутом этапе изучения языков.....	105
Хлыбова М.А. Формирование иноязычной письменной речи магистров в условиях смешанного обучения.....	112
Ямлиханова П.Р. Активизация познавательного интереса учащихся 7-х классов на уроках музыки посредством применения технологии критического мышления.....	116

Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)	124
Андрусёва И.В., Желилова Л.Р. Овладение детьми дошкольного возраста элементами чтения: теоретический обзор проблемы.....	124
Бурякова Т.А., Иванова Н.В. Исследование моторики пальцев рук у детей дошкольного возраста с дизартрией.....	129
Ващенко Ю. А., Крылова Е. В. Обзор современных логопедических технологий, направленных на коррекцию нарушений звукопроизношения у старших дошкольников со стертой дизартрией	136
Зяц В.О. Проблемы логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ..	143
Петроченкова Е.С., Крылова Е.В. Обзор классификаций заикания (из истории вопроса)	150
Свириденко И.А., Джамалетдинова Э.С. Экспериментальная диагностика уровня сформированности учебных навыков на уроках русского языка во втором классе специальной (коррекционной) школы	156
Устинова Д.С. Теоретические аспекты проблемы формирования связной описательной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития)	165
Яблонская А.А. Особенности речевого развития дошкольников с ранним детским аутизмом	171
Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры	177
Бортникова Л. В., Наговицын Р. С. Формирование мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой	177
Карагодина А.М. Анализ внутригрупповых межличностных отношений в условиях формирования студенческой команды баскетболистов.....	181
Лыженкова Р.С. Изучение мотивов и эффективности занятий фитнес - аэробикой у студенческой молодежи	188
Мезинов В.Н., Карякин Р.Е. Оценка влияния волевых качеств подростков на достижение спортивных успехов	193
Щетинина С.Ю., Попова С.С. Особенности развития современного спорта высших достижений	200
Теория и методика профессионального образования.....	207
Евгеньева А.В, Носков С.М, Красивина И.Г., Широкова Л.Ю. Оценка эффективности методики "Динамичная учебная история болезни" как инструмента повышения мотивации студентов-медиков.....	207
Петренко А.В. Функции руководителя образовательной организации в современных реалиях	217

Общая психология, психология личности, история психологии	223
Бартенева А.К., Бергис Т.А. Взаимосвязь адаптации с психологическим здоровьем человека в современных условиях жизни	223
Ермолова Е.О. Личностные корреляты статусов эго-идентичности в юношеском возрасте	229
Попова С.А. Возможности мемо-игры как средства развития зрительной памяти у детей 6–7 лет	236
Психология труда, инженерная психология, эргономика	243
Серов Д.С. Психологические особенности стрессоустойчивости у сотрудников	243
Социальная психология	250
Колмакова В.С. Самоменеджмент студентов вузов в рамках деятельностного и междисциплинарного подходов	250
Педагогическая психология.....	255
Гришко Е.В., Анисимова Л.С. Особенности формирования мотивационной сферы детей с задержкой психического развития в процессе воспитания и обучения	255
Огольцова Е.Г., Мамлиева И.В., Мамлиева П.В. Игра как средство развития коммуникативных навыков у детей-билингвов	259
Коррекционная психология	265
Белая Е.К., Свириденко И.А. Диагностика уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	265
Додзина О.Б. Особенности временной перспективы подростков с умственной отсталостью.....	270
Черкасова М.А. Аспекты логопедической работы по восстановлению чтения при сенсорной афазии	276

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

Алексеева П.М. Профессиональная деятельность преподавателя современного вуза

Алексеева Полина Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры Публичного права
Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического
приборостроения, РФ, Санкт-Петербург
polina.m.alekseeva@mail.ru

Professional activity of a teacher of a modern university

Alekseeva Polina Mikhailovna

associate professor of Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation
Candidate of Pedagogical Sciences, Russian Federation, Saint-Petersburg

Аннотация. В статье дается характеристика современной профессиональной деятельности преподавателя, прослеживается процесс ее качественного изменения, анализируются требования, предъявляемые к современному преподавателю.

Ключевые слова: профессиональная деятельность преподавателя, непрерывное развитие, современный вуз.

Abstract. The article characterizes the modern professional activity of a teacher, traces the process of its qualitative change, analyzes the requirements for a modern teacher.

Key words: teacher's professional activity, continuous development, modern university.

Актуальность данной темы обуславливается происходящими в настоящее время в России кардинальными изменениями в различных сферах и областях жизнедеятельности, призванными сохранить ее основные позиции среди лидирующих стран мира. Данные изменения, в первую очередь, связаны с наступлением цифровой эпохи, экономики знаний, что предъявляет более высокие требования к человеческим ресурсам, качеству их образовательной подготовки.

Весомое, если не определяющее место в глобальной конкуренции занимает система высшего образования. Именно в данной сфере на основе фундаментального корпуса знаний происходит формирование того самого человеческого капитала, воспроизводство и приращение научно-технологического потенциала, создаются условия для перехода к экономике знаний.

Цель данной статьи – проследить качественную трансформацию понимания профессиональной деятельности преподавателя современного университета, переход

от оценивания успешности лишь по формальным признакам к оцениванию личного прогресса, культурного и компетентностного.

Образовательный процесс в вузе трансформируется, совершенствуется с учетом изменений во внешней среде (экономика знаний, рынок труда, инновации в социально-экономической системе), мировой конкуренции по качеству страновых систем высшего образования. Во многом такие изменения обусловлены процессами цифровизации. Именно эти процессы обусловили появление новых моделей обучения – BYOD, гибридное обучение, смешанное обучение. Появление инновационных моделей обучения, основанных на применении цифровых инструментов, открывает новые перспективы в формировании и развитии в вузовском образовательном процессе востребованных инновационной экономикой компетенций и навыков будущих специалистов.

Так, например, констатируя очевидное несоответствие вузов, их профессорско-преподавательского состава новым требованиям и реалиям, И.Н. Ким [2] ставит вопрос о необходимости выработки механизма общественно-государственного контроля над уровнем квалификации профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений, что, по мнению автора, призвано не допустить снижение уровня требований к нему, размывание профессионально-ролевого стандарта данной категории педагогических работников, и, как следствие, снижение качества образовательного процесса.

В современных условиях миссия преподавателя видится не столько в передаче своих и трансляции научных знаний по преподаваемой дисциплине, сколько в формировании у обучающихся установки на самостоятельную работу со знаниями и информацией, включая определение алгоритма их применения в той или иной ситуации. Анализируя подходы к повышению качества образовательного процесса, Н.А. Киндря, Л.Н. Алешина, С.В. Бежанова и др. обращают внимание на необходимость владения преподавателем технологиями и приемами активизации познавательной деятельности студентов [3].

В ходе профессиональной деятельности преподаватель вуза в единстве реализует такие ключевые виды деятельности, как: педагогическая, научно-исследовательская, учебно-методическая и организационная. Ведущим видом деятельности выступает педагогическая. Другие виды профессионально-педагогической деятельности интегрируются с ней, образуя единое целое [5].

Качественные характеристики образовательного процесса и профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза, как отмечает С.Д. Резник [4], в

определяющей мере зависят, определяются установлением и поддержанием эффективных коммуникаций и взаимодействия членов профессионального коллектива. Гибкость в управлении кафедральным коллективом, наделение преподавателей определенной свободой и возможностью выражения личностной позиции создают ситуацию вовлеченности и причастности каждого педагогического работника к качественной реализации целей и задач кафедры в рамках общевузовской образовательной стратегии.

Рассматривая профессионализм преподавателя вуза, направления, эффективные формы и технологии его повышения, нельзя не обратиться к анализу специфики и сущностных характеристик образовательного процесса, процессов его инновационного обновления. Важнейшей сущностной характеристикой образовательного процесса в настоящее время выступает антропологический подход, когда «главной фигурой» в нем является обучающийся, не просто как человек в своей исходной данности, а человек, который получает возможность быть субъектом, творить свое бытие. Данное положение позволяет в русле антропологического подхода по-иному проектировать и выстраивать образовательный процесс как цепь неких событийных практик, позволяющих студенту осмысливать, воспринимать, позиционировать себя человеком мира, себя в этом мире, рефлексировать и определять линии своего самопонимания и самостановления.

В такой парадигме качество образования, в первую очередь, оценивается на основе показателей качества условий для реализации активного и осмысленного участия студента в образовании самого себя.

На смену оцениванию учебной успешности лишь по формальным признакам (правильные ответы на тестовые задания, механическое воспроизводство сведений из различных научных областей) приходит оценивание, включающее в том числе показатели личного прогресса, культурного прогресса и развития обучающегося. Осмысленное образование – образование, в котором человек обращается к своему внутреннему миру, определяется со смыслами, структурирует информацию и знания, отбирает по своему усмотрению культурные образцы.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что современный преподаватель обязан постоянно развиваться, чтобы оставаться востребованным и актуальным. Под таким развитием мы понимаем особый вид активности преподавателя в сфере освоения образовательных инноваций, результат совместных усилий личности, государства и общества [1].

Таким образом, в современных условиях к педагогу высшей школы предъявляются повышенные требования к профессионализму, спектру компетенций, которыми он должен обладать. Несмотря на обилие мнений, точек зрения, позиций относительно сущностного понимания компетентности, тем не менее, общим в них является то, что носитель этого свойства является человеком, который обладает опытом и может решать определенный спектр профессиональных задач. Главной отличительной чертой компетентного специалиста, в отличие от работника, только имеющего представление о чем-либо, могущего осуществлять что-то, умеющего использовать только определенные средства и т.п., является его интегрированность и погруженность в профессиональную сферу, органичное единство с этой сферой, проживание всего, что происходит в ней, взаимодействие в событийной плоскости с другими представителями профессионального сообщества.

Список литературы

1. Алексеева, П. М. Профессиональное развитие преподавателя вуза в условиях модернизации образования / П. М. Алексеева // Исследование и практика в социально-экономической и гуманитарной сфере : Сборник избранных статей Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 2022. – С. 13-15.
2. Ким, И. Н. Профессиональная деятельность преподавателя российского вуза: сложившиеся стереотипы и необходимость перемен / И. Н. Ким // Высшее образование в России. – 2014. – № 4. – С. 39-47.
3. Aleshina, L.N., Bezhanova S.V., Kindrya, N.A., Kosevich, A.V., Satina, T.V. Improvement of the quality of the educational process in the multi-level higher education system. (2019) International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering, 8 (12), pp. 1056-1060.
4. Резник С.Д. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности: учебник. Пенза: ПГУАС. 2014. - 356 с.
5. Чикилева Л.С., Танцура Т.А. Организация профессиональной деятельности преподавателя вуза // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2020. № 05 (46)

УДК 373.014.3

**Галлямова А.А., Аминов Т.М. Значимость педагогической теории
Ф.Х. Мустафиной для современного отечественного образования**

Галлямова Алина Айдаровна

Студентка кафедры башкирского языка и литературы, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, РФ, Республика Башкортостан, г. Уфа
lina-gallyamova@bk.ru

Научный руководитель Аминов Тахир Мажитович

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
РФ, Республика Башкортостан, г. Уфа
tahir-aminov@yandex.ru

**The significance of F.H. Mustafina's pedagogical theory for modern domestic
education**

Gallyamova Alina Aidarovna

Student of Bashkir language and literature department, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla of the Russian Federation, the Republic of Bashkortostan, Ufa

Scientific adviser Aminov Tahir Mazhitovich

Doctor of Pedagogy, Associate professor at the Department of Pedagogy, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla of the Russian Federation, the Republic of Bashkortostan, Ufa

Аннотация. В статье проанализированы особенности профессиональной деятельности Мустафиной Фатымы Хамидовны – министра просвещения БАССР в 1955-1971 годах, педагогической теории, представленной в её монографии «Развитие всеобщего среднего образования Башкирской АССР (1917-1978)». Определено значение теории и практики ученого в решении актуальных проблем современной системы образования РФ.

Ключевые слова: Ф. Х. Мустафина, министр просвещения, монография, педагогические кадры, история развития среднего образования в Башкирии.

Abstract. The article analyzes features of Mustafina Fatima Khamidovna's professional activity as BASSR minister of education in 1955-1971 and her pedagogical theory represented in her monograph "Development of General Secondary Education in Bashkir ASSR (1917-1978)". The value of the scientist's theory and practice in solving current problems of the modern education system of the Russian Federation is determined.

Keywords: F.K. Mustafina, Education minister, monograph, educational personnel, national-regional component of school education of the republic, history of the development of secondary education in Bashkiria.

Актуальность. Одной из актуальных проблем отечественного образования является острая нехватка квалифицированных педагогических кадров, обусловленная снижением престижа профессии педагога, в особенности, профессии школьного учителя в глазах подрастающего поколения. Поэтому государством предпринимаются серьезные шаги, предполагающие снижение остроты проблемы. Не случайно, Президентом РФ В. В. Путиным было заявлено следующее: «В знак высочайшей общественной значимости профессии учителя 2023 год, год 200-летия со дня рождения одного из основателей российской педагогики Константина Дмитриевича Ушинского, будет посвящен в нашей стране педагогам и наставникам, будет Год учителя, Год педагога». Названное, безусловно, было легитимировано в Указе президента от 27 июня 2022 года, нацеленного на «признание особого статуса педагогических работников, в том числе осуществляющих наставническую деятельность».

В связи с этим изучение и переосмысление педагогического опыта отдельных педагогов приобретает особое значение, поскольку накопленные положительные идеи, достижения и недостатки позволяют критически осмыслить и заимствовать все позитивное для дальнейшего развития современной системы образования. В этом отношении достаточный интерес представляет опыт одного из выдающихся деятелей образования Башкирской АССР Фатымы Хамидовны Мустафиной. Она первая женщина министр Просвещения и первая женщина кандидат философских наук республики, посвятившая всю свою жизнь образованию. Неслучайно, её многолетний труд был удостоен множеством государственных наград, в том числе орденом Ленина, двумя орденами Трудового Красного Знамени. Известна Фатыма Хамидовна как талантливый педагог, ученый, автор множества монографий и других научных сочинений. Одна из ее монографий даже спустя десятилетия не теряет своей актуальности, поскольку представленные в ней педагогические факты, размышления и выводы сегодня не только практически, но и теоретически значимы. Речь идет о ее книге «Развитие всеобщего среднего образования Башкирской АССР (1917-1978)», опубликованной в 1979 году [4].

Методология исследования

Целью нашей работы является анализ педагогических идей представленной монографии. Из этого были определены следующие **задачи**: 1) описать особенности жизнедеятельности Ф. Х. Мустафиной как государственного и научного деятеля; 2) анализ монографии, акцентами которого стали следующие позиции: а) изучение

предпосылок, хода и результатов осуществления перехода к всеобщему среднему образованию в республике; в) анализ особенностей подготовки, повышения квалификации, дальнейшего подбора и расстановки педагогических кадров, а также повышения роли учителя в жизни общества. **Методологической основой** работы стал аксиологический подход. Были использованы **методы** историко-педагогического исследования: историко-типологический, конструктивно-генетический, биографический и монографический.

Результаты исследования

Одну из ярких оценок Ф. Х. Мустафиной, на наш взгляд, дал З. Ш. Акназаров – советский государственный и партийный деятель, экс-председатель Совета Министров Башкирской АССР, который высказал следующее: «Фатыма Хамидовна была великой женщиной нашего времени. То, что сделано в области народного образования под ее руководством, незабываемо...» [4, с. 123]. Бесспорно, эта удивительная и легендарная личность – настоящий пример человека, посвятившего всего себя делу и воспитанию подрастающего поколения. Сложно пересказать всё то, что было достигнуто системой образования региона при ней. Из биографических фактов назовем только те, которые представляют наибольший интерес.

Фатыма Хамидовна родилась 26 декабря 1913 года в деревне Дингизбай Большечерниговского уезда Самарской губернии. Рано оставшись без отца, она воспитывалась в детском доме г. Туркестана Казахской ССР, затем окончила среднюю школу при детдоме имени Ленина г. Уфы [1].

После окончания в 1933 году Башкирского пединститута им. К. А. Тимирязева работала в межрайонной совпартшколе г. Белорецка. В 1936 году была назначена заведующей отделом пионеров обкома ВЛКСМ. В 1938-1942 годах работала преподавателем Башкирского дошкольного педучилища №1.

С 1942 по 1944 годы Фатыма Хамидовна вновь на комсомольской работе: секретарь Советского райкома комсомола, секретарь по пионерской работе, затем – первый секретарь Башкирского обкома ВЛКСМ.

В 1944 году она была назначена в комиссию партийного контроля при ЦК ВКП (б) по Башкирской АССР. В 1947-1950 годах училась в аспирантуре Академии общественных наук при ЦК КПСС и защитила кандидатскую диссертацию по философии.

Непростое детство, отличная учеба, работа педагогом, партийная работа, поездки на фронт в годы Великой Отечественной войны определили развитие

лидерских качеств, способности налаживать контакт с другими людьми, настойчиво добиваться своей цели, умение креативно мыслить и нести ответственность за порученное дело. Эти качества стали условием ее назначения на пост министра просвещения БАССР.

В годы ее руководства Министерством был осуществлен переход к всеобщему обязательному восьмилетнему образованию. В Башкирии проводится большая организационно-педагогическая работа по дальнейшему улучшению функционирования средней общеобразовательной школы. Особое внимание уделялось совершенствованию содержания образования и подготовке учителей.

В эти годы происходит переход от четырехлетней к трехлетней системе начального образования. После реформы 1958 года в школах стало внедряться 11-летнее производственное обучение. В большинстве школ были оборудованы мастерские, открыты учебные цеха, улучшилась работа на пришкольных участках, стремительно развивалась деятельность производственных бригад. В эти годы были проведены 6 республиканских съездов учителей, которые явились крупным образовательным и культурно-просветительским событием.

Фатыма Хамидовна всю свою жизнь прожила с благородной мыслью о народном просвещении, даже в самые тяжелые времена не отказывалась от своих идей, она понимала, что нельзя останавливаться, если бросить все сейчас – больше такого шанса может и не быть, как и времени на это. Люди помнят ее подвижнический труд, и тысячи учителей брали с неё пример, посвящая свою жизнь служению истине и красоте.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что Фатыма Хамидовна пользовалась большим авторитетом среди работников народного образования. Она обладала замечательными качествами руководителя. Это высокая образованность и профессионализм, широкая эрудиция, организаторские способности, уважительное отношение к кадрам и огромнейшая любовь к детям. Именно такой ее описывала и современница Э. М. Ахмерова, ветеран просвещения, отличник образования, член Совета Музея истории образования: «С теплотой и трепетом вспоминаю время общения с корифеем педагогической мысли, с интересным человеком, Фатымой Хамидовной Мустафиной, с которой мне посчастливилось жить бок о бок почти 40 лет... Для меня она была образцом подражания во всём: в отношении к делу, которому мы служили, в дружбе, в сложных житейских ситуациях» [4, сс. 147 - 148].

Несмотря на большую практическую загруженность Ф. Х. Мустафина много работала и как педагог-исследователь. Анализируемая нами книга «Развитие

всеобщего среднего образования Башкирской АССР (1917-1978)», написана на основе огромного массива документальных источников, а также личного участия в педагогической и исследовательской работе. В этой монографии автор выступила вдумчивым исследователем историко-педагогических и актуальных проблем системы образования Башкирской АССР.

Одним из достоинств данной книги является то, что в ней собрано достаточно большое количество нормативных документов, сводных таблиц, статистических материалов, имен педагогов и организаторов, внесших большой вклад в развитие народного образования, сведения об особенностях организации и функционировании всех типов общеобразовательных учебных заведений.

Исследуя тенденции развития народного образования с 1917 по 1978 годы, она раскрывает сущность проведенных в это время двух знаковых реформ, оказавших большое влияние на развитие всеобщего обучения в регионе. Первая реформа «О всеобщем обязательном начальном обучении» от 14 августа 1930 года предписывала введение «обязательного обучения детей с 8-летнего возраста в объеме 4-летнего курса начальной школы в сельских местностях, а в городах и рабочих поселках – обязательное 7-летнее обучение», предусматривавшая и оказание материальной помощи детям малообеспеченных семей. В итоге уже за короткий промежуток времени в республике были получены ощутимые результаты, что подтверждается множеством сравнительного и аналитического материала. С 1951 года вводится всеобщее семилетнее обучение и расширяется среднее образование. Наглядно это можно увидеть в данных об увеличении числа выпускников средних школ в сравнении с минувшими годами. Например, в 1950 году было выпущено 3910 юношей и девушек, в 1956 году – 15209, а в 1958 году – 16531. Не это ли свидетельство размаха развития среднего образования?

Определив пути дальнейшего развития народного образования в стране, перехода к всеобщему среднему образованию, его совершенствованию, в Башкирской АССР, как и по всей стране, развернулась усиленная работа по решению намеченных правительством задач. Силы были направлены на обеспечение полного перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи, принятие мер по дальнейшему укреплению материальной базы школ, повышение качества обучения школьников, активной подготовки их к общественно полезному труду. Стоит отметить, что в результате активных совместных действий управленцев, педагогов и общественности был осуществлен видимый скачок в области народного образования. Как отмечается

в монографии: «Всеобщее среднее образование успешно осуществляется не только в отдельных школах, но и во многих сельских районах республики» [5, с. 111].

Автор указывает, что немаловажным фактором перехода к всеобщему образованию являлся и подбор, расстановка и воспитание, повышение деловой квалификации педагогических кадров. Эти вопросы, а так же вопросы создания для них необходимых условий в первую очередь волновали партийных и советских органов республики, что неудивительно, ведь фигура учителя стала центральной. «Люди от века лишенные возможности читать и писать, обреченные на невежество и темноту, смотрели на учителя почти с суеверным выражением – ведь именно он мог открыть им глаза на правду жизни, открыть им волшебство письма и смысла книг» [5, с. 174].

Поэтому были разработаны перспективные планы в каждом районе, городе и в республике в целом. Подготовкой и повышением квалификации занимались все функционирующие в регионе высшие и средние педагогические учебные заведения, Башкирский институт усовершенствования учителей, районные и городские методические кабинеты. Кроме того, проводили специальные курсы, семинары учителей, директоров школ и их заместителей, председателей методических объединений.

В монографии большое внимание уделено тому, как Министерство просвещения занималось открытием новых педагогических училищ (в Сибее, Салавате, Уфе, Кумертау) и оснащением учебно-материальной базы уже существующих учебных заведений. Так в Сибайском педучилище было открыто отделение по подготовке учителей трудового обучения, в Белорецком педучилище – отделение по подготовке дошкольных работников. Дальнейшее обучение учителей продолжалось и в заочной форме. Автор сообщает, что в результате принятых мер произошли большие изменения в качестве педагогических кадрах, подкрепляя сравнительными данными увеличения количества педагогов с высшим образованием.

Особое внимание в книге уделяется необходимости укрепления учительскими кадрами сельских школ и методах, способствующих повышению их компетенции. Для этого устанавливаются льготы и преимущества для учителей, работающих в сельской местности (увеличение оплаты труда, строительство жилых домов). Продолжается работа и по мотивации учителей, так за большие заслуги учителей награждают орденами и медалями СССР, стимулируют повышение педагогического мастерства, дают почетное звание «Народный учитель СССР»; создается четкая система

повышения квалификации учителей с привлечением преподавателей вузов, педучилищ, научных работников Башкирского филиала НИИ.

Фатыма Хамидовна, как автор и исследователь образования Башкирской АССР, проделала колоссальную работу как над сбором, изучением и структурированием всего этого огромного, подробного и разнообразного материала, как и над дальнейшим его анализом и обобщением. Ее научные работы, как и проанализированная нами монография «Развитие всеобщего среднего образования Башкирской АССР (1917-1978)», представляют собой ценный источник данных для министерства образования и науки РФ, региональных и муниципальных органов управления образования при принятии мер, направленных на решение образовательных проблем и улучшение системы образования в стране.

Как отмечают ее современники, она была одним из самых энергичных и деятельных членов тогдашнего правительства республики. Вышедшая из народной среды, она хорошо осознавала значение современного образования для республики, важность хорошей школы, особенно в сельской местности. Ф. Х. Мустафина активно и, стоит заметить, успешно проводила немало школьных реформ в 60-х годах прошлого столетия, уделяя особое внимание малокомплектным и неполным средним школам. Тогда в Башкортостане в относительно короткое время были построены десятки современных зданий для школ и интернатов. С особым энтузиазмом помогала она сельским школам, делая для них все возможное и невозможное, обеспечивая их ремонт и реконструкцию. Фатыма Мустафина объездила все районы Башкортостана, была хорошо осведомлена о положении дел на местах и лично знала почти всех директоров школ.

Интересно отметить, что многие, кто сталкивался с ней, отмечали ее строгую требовательность, настойчивость и непоколебимость, профессиональное знание своего дела, ориентированность на интересы людей и республики. Мало кто из федеральных управленцев мог отказать ей в финансировании строительства новых школ [3]. Помогало Фатыме Хамидовне отстаивать интересы республики и то, что она избиралась депутатом Верховного Совета РСФСР пятого созыва, депутатом парламента Башкортостана четвертого, шестого и седьмого созывов.

Заключение

Таким образом, можно констатировать следующее: монография Ф. Х. Мустафиной представляет собой анализ наиболее значимых факторов, этапов и значимых решений, принятых в 1917-1978 года в области среднего образования в регионе и разработки его содержания, а также условий организации учебно-воспитательного процесса и подготовки педагогических кадров.

Идеи, прозвучавшие в книге, во многом актуальны и сегодня. К примеру идея об ускоренной подготовке учителей, находив в процессе повышения их педагогического мастерства. Путем расширения сети институтов, педтехникумов и создания краткосрочных курсов, а также постановления об увеличении приема в университет и педагогические вузы определенного количества человек значительно повысился рост численности педагогических кадров. А решение о принятии правительством ряда важнейших постановлений, направленных на дальнейший подъем советской школы на более высокую ступень, обеспечило глубину и стабильность содержания школьного образования в идейно-политическом и научно-политехническом отношениях [2]. Заслуживает внимания и идея по поднятию общественно-политической значимости труда учителей, улучшение их материального положения и другие мероприятия по повышению авторитета и роли педагога. Всё это не только ускорило развитие среднего образования в республике, но увеличило и качественно улучшило контингент педагогических кадров.

В республике помнят и чтят выдающегося педагога и наставника. О ее жизнедеятельности и вкладе в дело образования не только республики, но и всей страны в целом, пишут книги, присваивают ее имя образовательным учреждениям. Так, Уфимская городская башкирская гимназия № 20 носит ее имя. В гимназии создан музей Фатымы Мустафиной, где хранятся её личные вещи, книги, фотографии, документы. В музее установлен ее бюст работы скульптора Владимира Лобанова. Экспозицию, посвященную жизни и трудовой деятельности педагога, можно найти в Музее истории развития народного образования республики. На доме в Уфе, где долгие годы проживала Фатыма Хамидовна Мустафина, установлена мемориальная доска.

Список литературы

1. Аминов Т. М. Ф. Х. Мустафина как исследователь историко педагогических проблем системы образования в Башкирской АССР // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. - № 6. – С. – 2007. - № 2. – С. 42-62.
2. Аминов Т. М. Закономерности развития профессионального образования / Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Мат-лы Всеросс. науч.-мет. конф. – Оренбург, 2015. – С. 2821-2825.
3. Гильмиянова Р. А. "Большое видится на расстоянии...", или вклад Ф. Х. Мустафиной в развитие социокультурного пространства Башкирии // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. - № 4. – С. 144 -146.
4. Музейный проект «Система образования республики. Век XX: Люди. События. Факты», «Воспоминания современников о Ф. Х. Мустафиной – министре просвещения Башкирии (из фондов музея истории развития образования Республики Башкортостан)» // Педагогический журнал Башкортостана. – 2007.
5. Мустафина Ф. Х. Развитие всеобщего среднего образования Башкирской АССР (1917-1978). – Уфа: Башкнигоиздат, 1979.

УДК 372.82

Комшина Т.И. Требования по подготовке к уроку учителя Закона Божия в методическом наследии педагога дореволюционной школы Афанасия Федоровича Соколова

Комшина Татьяна Игоревна

студентка 2 курса магистратуры кафедры педагогики историко-филологического факультета, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет
РФ, г. Москва
komshinat@mail.ru

Requirements for the preparation of the teacher of the Law of God for the lesson in the methodological heritage of the teacher of the pre-revolutionary school Afanasy Fedorovich Sokolov

Komshina Tatiana Igorevna

2nd year student of the Master's degree of the Department of Pedagogy of the Faculty of History and Philology, St. Tikhon's Orthodox University for the Humanities
Russia, Moscow

Аннотация. В данной статье представлена характеристика основных требований к законоучителю относительно особенностей подготовки к проведению урока, отраженные в методических трудах педагога дореволюционной школы А. Ф. Соколова. Положения, рассматриваемые в статье, будут полезны для ознакомления современным учителям, преподающим предмет «Основы православной веры» («Закон Божий») в православных гимназиях и воскресных школах.

Ключевые слова: Закон Божий, Основы православной веры, законоучитель, А. Ф. Соколов, требования к уроку, дореволюционная школа.

Abstract. This article presents the characteristics of the main requirements for the law teacher regarding the features of preparing for the lesson, reflected in the methodological works of the teacher of the pre-revolutionary school A. F. Sokolov. The provisions discussed in the article will be useful for familiarization of modern teachers teaching the subject "Fundamentals of the Orthodox Faith" ("The Law of God") in Orthodox gymnasiums and Sunday schools.

Keywords: The Law of God, the Foundations of the Orthodox Faith, the teacher of the Law of God, A. F. Sokolov, lesson requirements, pre-revolutionary school.

В настоящее время особенности преподавания курса «Основы православной веры» в православных гимназиях и воскресных школах Русской Православной Церкви являются предметом пристального изучения многих религиозных исследователей в области педагогики. Рассмотрение проблематики данного направления неизменно отсылает нас к периоду второй половины XIX — начала XX вв., когда произошло становление «Закона Божия» как самостоятельной учебной дисциплины, и наметилась особая потребность в разработке методических

рекомендаций и литературы по преподаванию вероучительных дисциплин. Для дополнения и углубления изучения методической базы по предмету «Основы православной веры» особенно важным и значительным является учет и осмысление опыта дореволюционной школы.

Одним из педагогов данного периода, занимавшихся разработкой методической литературы и оставивших ценное методическое наследие, является законоучитель Афанасий Федорович Соколов — наставник Поливановской учительской семинарии города Подольска [4, с. 3], автор учебников и ряда методических пособий, в том числе по преподаванию Закона Божия в народных начальных школах, а также методике начального обучения церковнославянскому языку. Помимо этого А. Ф. Соколов занимался разработкой учебной литературы по методике обучения грамоте и арифметике для начальных народных училищ, руководил временными педагогическими курсами для учителей и учительниц Коломенского (1899 год) [1], Волоколамского (1900 год) [4] и Дмитровского (1901 год) уездов [5].

До настоящего времени личность и труды А. Ф. Соколова в рамках исследовательских работ подробным образом не рассматривались, тем не менее, выдвинутые педагогом положения, имеют большое значение для образовательного процесса, в частности обучения школьников вероучительным дисциплинам, и могут быть применены в современном учебно-воспитательном процессе. В данной статье предметом особого внимания являются требования к законоучителю по подготовке и проведению уроков Закона Божия, предлагаемые Афанасием Федоровичем Соколовым в своих трудах, анализ которых позволил сформировать три ключевых группы: требования к содержанию урока; требования к средствам обучения, используемым на уроке; и требования к изложению материала на уроке. Охарактеризуем каждую из выделенных групп.

1. Требования к содержанию урока.

А. Ф. Соколов придерживался четкого мнения относительно того, что законоучитель должен осуществлять тщательное обдумывание содержания каждого урока. Учителю Закона Божия следует готовиться к своим занятиям основательно, в особенности уделяя внимание проработке содержательного наполнения, выбору способов и последовательности изложения материала. Как отмечал Афанасий Федорович Соколов, данный процесс важен не только для учащихся, но и для самого педагога, поскольку выверенный и предварительно обдуманный ход предстоящего урока позволяет ему чувствовать себя уверенно и не отвлекаться на построение

связных высказываний и выражений, что может спровоцировать вынужденные длительные паузы.

Вместе с этим педагог должен избегать перенасыщения урока излишней информацией. Как подчеркивал А. Ф. Соколов, законоучитель, пришедший на занятие без должной к нему подготовки, может злоупотреблять формами отхождения от главной темы урока, привлечением нецелесообразных примеров, неправильной расстановкой значимых акцентов. Поэтому учителю следует тщательно относиться к выбору тех сведений, которые будут озвучены на уроке, отсекая информацию, не имеющую отношения к теме текущего урока [3, с. 351]. В частности данная рекомендация касается занятий по отделу Катехизиса, где существует необходимость в точной и преимущественно краткой форме подачи материала, без использования избыточной информации, способной отвести внимание от главных положений изучаемого предмета.

II. Требования к средствам обучения, используемым на уроке.

Для успешного урока, помимо тщательного обдумывания его содержания, законоучителю важно сделать правильный выбор во всем многообразии существующих средств обучения, которые помогут ученикам в усвоении материала и смогут «расположить сердца детей к тому, чтобы у них явилось желание последовать тем выводам, которые даются на уроке» [3, с. 350]. В качестве вспомогательных элементов педагогом могут использоваться яркие, понятные для учащихся примеры и сравнения, а также наглядные пособия.

Одним из видов наглядных средств, которые занимают особое место в методическом наследии А. Ф. Соколова, являются элементы библейской географии [2]. Использование географических сведений библейского периода позволяет законоучителю грамотным образом дополнить содержание уроков по Ветхому и Новому Завету. Библейская география включает в себя описание ветхозаветных и новозаветных географических объектов, в том числе характеристику рельефных, водных, климатических и культурных особенностей местности. Помимо этого привлечение педагогом географических карт в процессе знакомства учащихся более старшего школьного возраста с библейским периодом, позволяют ученикам осуществить сравнение с современной географией, способствуя более четкому осознанию того, что История Ветхого и Нового Завета наполнена реальными событиями.

III. Требования к изложению материала на уроке.

А. Ф. Соколов в наставлении педагогам обозначал важность соблюдения всех особенностей по изложению материала на уроке, предостерегая законоучителей от ошибок в речи со стороны стилистической и грамматической составляющей. Главным образом, педагогу не следует передавать учебную информацию периодами, а ориентироваться на последовательное повествование, поскольку использование периодической речи требует особого усилия для понимания со стороны учащихся, главным образом детей младшего школьного возраста.

Законоучителю необходимо демонстрировать владение выработанной дикцией: отчетливо произносить каждое слово и доступно для детского возраста формулировать фразы. Педагогу важно избегать краткой, сухой и безжизненной формы изложения, которая неспособна заинтересовать ребенка и поспособствовать эффективному достижению поставленной цели обучения.

Законоучителю необходимо развивать навык выразительного рассказа, поскольку данный метод изложения является преимущественным в преподавании вероучительных дисциплин. Рассказ широко применяется на уроках, знакомящих с событиями Священной Истории, с Богослужением и Катехизисом. Занятия по предмету «Закон Божий» должны проходить по следующей схеме: «сперва рассказ, потом прочитывание урока учениками по книге» [3, с. 353]. По мнению Афанасия Федоровича Соколова, нецелесообразным является тот порядок, который может нередко наблюдаться в практике преподавания иных предметов начальной школы, где в ходе урока первоначально реализуется чтение учащимися учебной книги, а затем — пересказывание ими прочитанной информации. В таком случае у педагога нет потребности в рассказе, его функция заключается лишь в донесении дополнительных сведений, не отраженных в тексте учебника. Задача законоучителя состоит в обеспечении передачи сведений из Закона Божия, главным образом, посредством рассказывания. Вместе с этим, от педагога не требуется добиваться художественной выразительности в своей речи, достаточным будет применение размеренного темпа, в противовес ускоренному, делающему трудным осмысление информации.

Помимо данных требований по отношению к подготовке законоучителя к каждому уроку, А. Ф. Соколов характеризует ключевые этапы построения урока по предмету «Закон Божий». Рассказ педагога должен подкрепляться ознакомлением учащихся с текстом учебника по рассматриваемой теме. Работу с учебником можно осуществлять двумя способами — в рамках урока, либо же в процессе выполнения детьми домашнего задания. Если рассматривать возможность второго способа,

законоучитель должен помнить о существующей проблеме, которая свойственна учащимся младших классов: читая учебник дома, ученики младшего возраста могут допускать ошибки в процессе ознакомления с текстом и неверным образом истолковывать содержание. Поэтому в работе с такими детьми педагогу следует самостоятельно прочитать им страницы из книги в специально отведенное для этого на уроке время, тем самым показав эталонный образец. При необходимости законоучитель может повторить данное действие несколько раз, чтобы окончательно расставить акценты на проблемных словах или высказываниях.

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что осмысленное обращение к опыту дореволюционных законоучителей является полезным в контексте подготовки и проведения уроков по вероучительным дисциплинам в современных школах. Следование положениям, выдвинутым А. Ф. Соколовым, касающихся содержания, средств обучения и процесса изложения учебного материала, могут способствовать грамотному и эффективному построению урока.

Список литературы

1. Рябкова, Л. Б. Страницы истории Коломенского земства (конец XIX — 1917 год). — Коломна: Коломенский краеведческий музей, 2005. — 149 с.
2. Соколов, А. Ф. Библейская география: пособие к чтению Библии и изучению Священной Истории. — 2-е изд. — СПб.: Издание Д. Д. Полубояринова, 1892. — 68 с.
3. Соколов, А. Ф. Методика Закона Божия для законоучителей начальных школ / А. Ф. Соколов. — 14-е изд. — М.: Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнерев и Ко, 1915. — 356 с.
4. Отчет о временных педагогических курсах для учителей и учительниц Волоколамского уезда. 1900 г. с 21 июля по 6 августа. / Сост. Руководитель курсов А. Ф. Соколов. — М.: Товарищество «Печатня С. П. Яковлева», 1901. — 26 с.
5. Отчет о Временных педагогических курсах для учителей и учительниц Дмитровского уезда. 1901 года с 17 июля по 4 августа / Сост. руководитель курсов А.Ф. Соколов. — М.: Товарищество «Печатня С. П. Яковлева», 1902. — 73 с.

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

УДК 781.66

Алиева З.Э. Ансамблевое исполнительство как одна из важных форм развития музыкального обучения в классе скрипки

Алиева Зарема Эбазеровна

профессор кафедры музыкально-инструментального искусства
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет
имени Февзи Якубова»

Ensemble performance as one of the important forms of development of musical education in the violin class

Alieva Zarema

Professor of the Department of Musical and Instrumental Art GBOUVO RK "Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov"

Аннотация. В данной статье на основе анализа научной литературы рассмотрена специфика ансамблевого исполнительства как одной из важных форм развития музыкального обучения в классе скрипки.

Ключевые слова: ансамбль, ансамблевое исполнительство, музыкальное обучение, скрипка.

Abstract. In this article, based on the analysis of scientific literature, the specifics of ensemble performance as one of the important forms of development of musical education in the violin class are considered.

Keywords: ensemble, ensemble performance, music training, violin.

В условиях тотального засилья массовой культуры большое значение для формирования мировоззрения подрастающего поколения имеет воспитание в духе традиций мировой музыкальной классики, на примере произведений, являющихся образцами национальной, мировой культуры и народного искусства. Личности, которые вырастут на такой почве, будут подготовлены к современной жизни, а их эстетические вкусы – хорошо сформированными [2].

В системе музыкально-эстетического воспитания детей особое место занимает инструментальное исполнительство и обучение в музыкальных школах и школах искусств. Необходимо учитывать, что специализированное начальное музыкальное образование в России имеет две цели: во-первых, выявить профессионально одаренных детей, направить и подготовить их к поступлению в высшие художественные учебные заведения; во-вторых, творчески развить способности

учащихся, научить их владеть музыкальными инструментами, привлечь к духовной культуре человечества, воспитать потребность в самовыражении средствами музыкального искусства для дальнейшей творческой деятельности.

Ретроспективный взгляд на историю становления и принципы функционирования системы детских музыкальных школ позволяет проследить постепенный отказ от общей профессионализации музыкального образования. На современном этапе реформирования образования особую актуальность приобретает проблема развития учащихся средствами музыки как видом искусства.

Принципиально важное значение это направление приобретает для общего большинства учащихся детской музыкальной школы, которые не ориентируются на дальнейшее профессиональное обучение. Музыкальная школа на современном этапе должна, сохраняя традиции специального музыкального образования, решать задачи расширения своего влияния и обучения почти всех желающих [1].

Надо развивать познавательную любознательность у ребенка, поддерживать стремление усвоить и сохранить в своей памяти все то, что существенно важно, что нужно для дальнейшей жизни и труда. Учащиеся должны испытывать радость от учебного труда. Следовательно, процесс образования должен быть человеческим, а это предполагает высокий уровень мастерства учителя, требует от него постоянного самообразования, творчества, создания соответствующей атмосферы на уроке.

Раскроем сущность ансамблевого музицирования в классе скрипки как творческого процесса. Для создания соответствующей творческой атмосферы в художественных учебных заведениях надо организовать ансамбли и оркестры различных форм в соответствии с набором инструментария в любом учебном заведении. Это позволит каждому ученику раскрыть и развить свои способности. Ученики всегда с удовольствием играют в ансамбле [1].

Процесс коллективного творчества дает им ощущение своей значимости, приносит радость от общения с музыкой и слушателями. Кроме того, концертное выступление, являющееся логическим завершением работы над произведением, активизирует сплоченность коллектива, способствует повышению его эмоционального состояния, обостряет чувство взаимозависимости, активизирует внимание. Достаточно важным является то, что коллективные выступления позволяют играть на сцене детям с различными музыкальными способностями, делают их увереннее в своих силах и активизируют их дальнейшее творческое развитие.

Для большинства учеников выступление в ансамбле является единственной возможностью выступать публично, такие выступления не только приносят им радость, но и порождают чувство удовлетворенности, когда дети видят результаты своего труда, этот вид музицирования наиболее любим юными исполнителями. Игра в ансамбле значительно расширяет кругозор учащихся, развивает качества, необходимые музыканту, такие, как умение слушать не только собственное исполнение, но и партнера, обостряет ощущение звукового колорита, повышает ответственность за знание своей партии, воспитывает ощущение партнерства. Кроме того, изучение значительного количества музыкальных произведений значительно быстрее развивает художественно-эстетический вкус учащихся и их эстетическое отношение к музыкальному искусству.

Занятие в классе ансамбля должно быть одной из важнейших составляющих в начальном музыкальном образовании, как мощное средство раскрытия творческого потенциала личности, оно должно играть особую роль в воспитании будущих музыкантов [2].

Игра на скрипке в ансамбле - отличный стимул для развития слуховых и технических навыков на всех этапах формирования исполнителя. Она не только развивает музыкальный слух, но и способствует развитию полифонического мышления (что важно для скрипача, которому свойственен более развитый мелодический слух).

Игра на скрипке в ансамбле дает возможность свободного содержательного общения на профессиональном языке, побуждает к сплоченному труду, красивой игре, выступает стимулом состязательности и личностной оценки умений молодых исполнителей.

Игра на скрипке в ансамбле формирует коммуникативные качества личности, что является важным, ведь большинство профессиональных музыкантов-скрипачей играют в разных коллективах (оркестрах, ансамблях разных составов). В процессе преподавания дисциплины «музыкальный инструмент» – скрипка.

Преподаватели планомерно и системно работают над каждым этапом музыкально-технического развития ученика. Современная музыкальная педагогика вместе с индивидуальными занятиями рекомендует использовать различные формы коллективного музицирования (от дуэтов до оркестров) на занятиях по специальности. Эти формы содержат дополнительные резервы для эстетического воспитания креативной молодежи. Организация ансамблей скрипачей на базе

детских музыкальных школ свидетельствует о позитивном отношении учеников и преподавателей к игре в них [1].

Поэтому считается целесообразным использование ансамблевой формы музицирования уже на начальном этапе обучения игре на скрипке. То есть рекомендуется использовать ансамбли, разнообразные по количественному составу (начиная от дуэтов), а также привлекать к участию в них учащихся с разной степенью музыкально-технических навыков. Это может быть, как унисон начинающих скрипачей, так и ансамбль с участием начинающих и учащихся средних и старших классов.

Большое значение для плодотворной работы любого коллектива и его удачных концертных выступлений имеет взвешенный подбор репертуара. Безусловно, в репертуаре ансамбля должны быть произведения различной сложности, которые соответствуют исполнительским возможностям коллектива. Это активизирует проведение репетиций, помогает ученикам сознательно усваивать материал, создает живую творческую атмосферу на уроке, снимает эмоциональное напряжение и помогает проявить свою индивидуальность [3].

Ансамблевое музицирование – это предмет, который активизирует творческую деятельность как преподавателей, так и учащихся. И чем раньше воспитанник музыкальной школы будет участвовать в ансамблях различных форм и составов, тем более результативным и перспективным будет обучение для него.

Таким образом, ансамбли разных форм являются лицом школ, их гордостью. Коллективы, создаваемые на базе детских музыкальных школ, помогают получить качественное музыкальное образование молодежи, делают музыку необходимой жизненной потребностью для человека и после окончания художественного учебного заведения. Формирование эстетически развитой, духовно обогащенной, творческой личности с помощью музыкального искусства является основной задачей учреждений начального специализированного художественного образования, а потому предмет «коллективное музицирование в ансамбле» занимает в учебном плане музыкальных школ и музыкальных отделений школ искусств принадлежащее ему место.

Каждый педагог ищет свою методику работы и приходит к своим выводам. Достижения нашей профессии бесконечны, творческие поиски в ней безграничны. Воспитать любовь ученика к музыке, зажечь в нем внутреннюю потребность постоянно общаться с инструментом, сделать его пропагандистом музыкальных знаний - на все это должны быть направлены усилия педагога.

Список литературы

1. Гертович, Р. Оркестр в детской музыкальной школе: вопросы организации и руководства (на примере оркестра ДМШ № 3 им. Н.Я. Мясковского) / Р. Гертович. // Вопросы музыкальной педагогики. / Сост. В.И. Руденко. Вып. 7. – М.: Музыка, 1986. – С. 152-160.
2. Каминская, Е.А. Музицирование в смешанном ансамбле как педагогическая проблема / Е.А. Каминская, С.В. Дедов // МНКО. 2021. №6 (91). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzitsirovanie-v-smeshannom-ansamble-kak-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 02.03.2023).
3. Минакова, Ю.В. Искусство раннего коллективного музицирования в обучении детей на скрипке / Ю. В. Минакова. // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 125–129.

УДК 787.1

Алиева З.Э., Эмурлаев И.Н. Художественно-исполнительская техника скрипача в контексте формирования исполнительской культуры

Алиева Зарема Эбазеровна

профессор кафедры музыкально-инструментального искусства
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет имени Февзи Якубова»

Эмурлаев Изет Нариманович

Студент группы МИИ-21 кафедры музыкально-инструментального искусства
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет имени Февзи Якубова»

Artistic and performing technique of a violinist in the context of the formation of performing culture

Alieva Zarema

Professor of the Department of Musical and Instrumental Art GBOUVO RK "Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov"

Emurlaev Izet

Student of the MII-21 group of the Department of Musical and Instrumental Art GBOUVO RK "Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov"

Аннотация. В данной статье автором раскрываются вопросы художественно-исполнительской техники скрипача. Становление художественно-исполнительской техники скрипача рассматривается в статье в контексте формирования исполнительской культуры.

Ключевые слова: скрипка, скрипичное искусство, художественно-исполнительская техника, исполнительская культура.

Abstract. In this article, the author reveals the issues of the violinist's artistic and performing technique. The formation of the violinist's artistic and performing technique is considered in the article in the context of the formation of performing culture.

Keywords: violin, violin art, artistic and performing technique, performing culture.

Формирование художественно-персонализированного творчества скрипача требует углубленного анализа развития его художественно-исполнительской техники как одной из составляющих художественно-технологической личностно-профессиональной системы исполнительской культуры, наряду с развитием коммуникативного артистизма, что репрезентируется сформированностью личностно-значимой и художественно-значимой интерпретацией музыкального произведения.

В связи с этим, основополагающими направлениями в процессе формирования художественно-исполнительской техники скрипача являются:

– построение рациональной техники скрипача, основанной на сознательном обеспечении развития технической базы как системы сложных, чрезвычайно тонких и точных специализированных движений скрипача, конструктивной основой которой выступает биомеханистически-инструментальная целесообразность, к которой относится: единство целесообразного индивидуального мышечного ощущения, методически обоснованной правильной формы музыкально-игровых движений и поливариантности характера их протекания (скорость, напор, прикосновение); определенные три компонента являются основой формирования всех технических приемов скрипача, начиная от постановочных форм и завершая сверхсложными комбинациями штрихов и сложнейшими видами техники левой руки скрипача (пассажная техника, техника двойных нот, аккордовая техника и т.д.);

– сформированность художественно-стилевой техники скрипача, основанной на достижении гармоничной взаимосвязи между художественными намерениями и техническими приемами исполнителя-скрипача, которая осуществляется на почве сознательной творческой регуляции, поскольку в процессе художественного поиска слуховые и двигательные компоненты взаимодействуют на иррациональной основе; в результате данной взаимосвязи формируется художественно-инструментальная оперативность музыкально-игровых приемов скрипача [2].

На почве данных позиций формирование исполнительского мастерства скрипача в данном исследовании рассматривается в двух аспектах как рациональная техника, развитие которой базируется на индивидуальной психофизиологической доминанте исполнителя, и как художественно-стилевая техника, основой которой является формирование средств художественно-технической выразительности скрипача, их художественная поливариантность, ассоциативно-образная нагрузка, обусловленная в данном процессе сформированностью художественно-персонализированной доминанты исполнительского творчества скрипача, содержанием которой является формирование взаимосвязи, взаимосоординации базисных измерений исполнительской личности (персонально-диспозиционный, креативно-деятельностный, исполнительско-опытный измерения) с формирующими личностно-профессиональными системами (эстетико-ментальная, оценочно-креативная, художественно-технологическая).

Формирование рациональной техники скрипача требует выработки целостной совокупности специализированно-двигательных навыков, что является основой

исполнительской техники скрипача и, вместе с этим, одной из важнейших задач исполнительского мастерства музыканта-исполнителя.

Исполнительская техника занимает столь значительное место в творческом процессе исполнителя, что возникает необходимость анализа проблем ее формирования и структуры. Это прежде всего осуществление классификации технических навыков скрипача, что имеет важное значение для точного выяснения практических задач обучения [1].

Психическая сфера музыканта не должна сужаться лишь к слуховому восприятию воображения и контролю технических навыков скрипача как это принято в традиционных методиках. Она должна обогащаться сознательным установлением взаимосвязи с мышечными ощущениями, их образами и наработкой мышечного контроля за исполнительскими навыками, а также с их внутренним зрительными представлениями и контролем.

По психологическим характеристикам исполнительские навыки скрипача распределяются на следующие основные группы:

– сенсорные, к которым относим: навыки слухового восприятия, представления и контроля; мышечные ощущения (осознательно-кинестические); зрительные ощущения;

– двигательные, что является навыками движений правой и левой рук скрипача, координации рук скрипача со слуховыми представлениями, навыки держания инструмента и смычка, положение тела во время игры (постановка) [2].

Таким образом, принципиальными позициями в процессе построения рациональной техники скрипача избираются: сознательное обеспечение развития технической базы как системы сверхсложных и чрезвычайно тонких и точных специализированных движений скрипача; целесообразной основой построения техники выступает единство характера движения, его формы и индивидуального мышечного ощущения.

В процессе обучения игре на скрипке на современном этапе не в полной мере анализируются и мало используются механизмы психофизиологического становления профессионализма скрипача, такие как анализ мышечной системы в формировании технических приемов, биомеханики и биодинамики движений скрипача, составляющих сущность формирования сенсомоторного аспекта исполнительского мастерства скрипача. А также практически отсутствует в практике обучения анализ педагогом познавательных компонентов будущего музыканта и его индивидуально-психологических качеств, что является необходимым для

формирования художественно-творческого аспекта исполнительского мастерства инструменталиста. А значит, преподавание осуществляется в основном эмпирически-декларативным путем, который не способствует развитию исполнительского мастерства на сознательном и рациональном уровнях, что, в свою очередь, лишает будущего исполнителя дальнейшего осмысления, коррекции и совершенствования собственного уровня музыкально-исполнительской деятельности [1].

Формирование исполнительского мастерства на сознательном уровне означает знание физиологии и анатомии рук музыканта, психологических механизмов профессиональной деятельности, умение руководить ими в процессе обучения и во время концертного выступления. То есть вся технология исполнительского мастерства должна строиться на почве психофизиологических механизмов, анализа личностных качеств музыканта, что в итоге формирует исполнителя - мастера и исполнителя-творца.

Вопрос мышечного ощущения и его роль в скрипичной технике является определяющим в процессе построения целесообразных технических приемов, как в ведении смычка, так и в технике левой руки скрипача.

В процессе приобретения техники правой руки скрипача важным является дифференцирование мышечного ощущения по строению суставов правой руки и, в связи с этим, определение ряда недостатков, которые чаще всего встречаются в процессе овладения техникой правой руки скрипача. Самым важным из них является неумение чувствовать разницу между активными и пассивными движениями рук скрипача [3].

Тонкая мышечная чувствительность может быть дана музыканту от природы. Она приобретается и сознательным путем. В каждой мышце есть, кроме двигательных, чувствительные нервы, которые постоянно информируют мозг о мере напряжения мышц и о взаимном положении частей тела. На основе этих информации регулируется продолжительность и интенсивность импульса движений. Мышечное ощущение поддается развитию и его необходимо развивать, поскольку оно является «посредником» между слухом и звукообразованием [2].

В связи с этим, необходимо указать на тесную взаимосвязь между состояниями центральной нервной системы и тонусом (состоянием) мышечной системы. Через центральную нервную систему, наше сознание, мы можем изменять тонус мышечной системы (напрягать, расслаблять). С другой стороны, состояние мышечной системы влияет на тонус центральной нервной системы. Такая взаимосвязь дает возможность сознательной регуляции одной системы через вторую.

В данном случае музыкант должен научиться через сознание контролировать и управлять мышечной системой своего организма, сначала на простых упражнениях, далее в профессиональных условиях [4].

Таким образом, приобретение навыков регуляции мышечной системы через сознательный контроль во всех процессах – учебном и исполнительском – дает возможность постоянно контролировать и соответственно настраивать, в зависимости от требований, мышцы тела, то есть сохранять мышцы в профессиональных условиях в целесообразном мышечном состоянии, то есть в состоянии относительного равновесия напряжения и расслабления.

Список литературы

1. Беляева, О.Д. Особенности формирования исполнительского мастерства скрипача на этапе предпрофессиональной подготовки / О.Д. Беляева. // Образование и воспитание. – 2019. – № 2 (22). – С. 36–39.
2. Гвоздев, А.В. Звукоизвлечение на скрипке в связи с задачами художественного исполнения // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. № 151. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zvukoizvlechenie-na-skripke-v-svyazi-s-zadachami-hudozhestvennogo-ispolneniya> (дата обращения: 02.03.2023).
3. Гвоздев, А.В. Многокомпонентная система исполнительской техники как основа интерпретаторского творчества скрипача: автореферат дис. доктора искусствоведения: 17.00.02 / А.В. Гвоздев; Место защиты: Новосиб. гос. консерватория им. М.И. Глинки. – Новосибирск, 2015. – 40 с.
4. Либерман, М.Б. Культура звука скрипача: Пути формирования и развития / М.Б. Либерман, М. Берлянчик. – М.: Музыка, 1985. – 160 с.

УДК 372.874

Бондаренко К.О., Овсянникова О.А. Исследование уровня развития самовыражения подростков при создании арт-объекта на уроке изобразительного искусства

Бондаренко Ксения Олеговна

студентка 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование»
профиль «Изобразительное искусство», Тюменский государственный университет
РФ, г. Тюмень
stud0000227634@study.utmn.ru

Овсянникова Оксана Александровна

канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой искусств, Тюменский государственный университет, РФ, г. Тюмень
o.a.ovsyannikova@utmn.ru

Study of the level of development of self-expression of adolescents when creating an art object in a fine art lesson

Bondarenko Ksenia Olegovna

4th year student of the direction of training "Pedagogical education" profile "Fine arts", Tyumen State University of the Russian Federation, Tyumen

Ovsyannikova Oksana Aleksandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Arts Tyumen State University of the Russian Federation, Tyumen

Аннотация. Статья посвящена разработке и проведению начальной диагностики по теме исследования самовыражения подростков при создании арт-объекта на уроке изобразительного искусства. Проблема изучена недостаточно, нуждается в теоретическом исследовании и практическом внедрении диагностики в учебный процесс. На основе уточненного понятия «способность к самовыражению подростков при создании арт-объекта» формулируются показатели, для каждого показателя разработаны диагностические методы и задания для обучающихся общеобразовательной школы.

Ключевые слова: самовыражение, арт-объект, подростки, диагностический инструментарий, метод творческих заданий, метод тестирования.

Abstract. The article is devoted to the development and conduct of initial diagnostics on the topic of the development of self-expression in adolescents when creating an art object in a fine art lesson. The problem has not been studied enough, it needs theoretical research and practical implementation of diagnostics in the educational process. Based on the refined concept of "the ability of adolescents to express themselves when creating an art object", indicators are formulated, diagnostic methods and tasks for secondary school students have been developed for each indicator.

Keywords: self-expression, art object, teenagers, diagnostic tools, method of creative tasks, testing method.

Постановка проблемы

Школьная программа по изобразительному искусству нацелена на формирование эмоционально целостного восприятия искусства, развития способности ориентироваться в мире современной художественной культуры, развития самовыражения. Но часто современные подростки не заинтересованы в изучении искусства по причине отсутствия в школьной программе тем, отражающих современные тенденции развития изобразительного искусства (цифровое искусство, арт-объекты и др.). В образовательном процессе необходимо ориентироваться на то, что интересует учеников, формируя через самовыражение в искусстве художественные навыки и духовно-нравственные ценности. Современное искусство все чаще встречается в информационном поле подростков за счёт обсуждения популярных произведений блогерами. Арт-объекты зачастую становятся предметом интереса школьников, в качестве локации для фото. Необходимо донести до подростков, что арт-объект, это не только яркий визуальный образ, но и смысловая составляющая, художественный замысел, способ самовыражения. Проблему самовыражения подрастающего поколения затрагивали многие учёные: Абульханова-Славская К. А., Гладилина В. И., Зинченко Е. В., Шкуратова И. П. [1], [4], [5], [6]. Они писали о связи самовыражения и творческой деятельности. Однако никто из вышеперечисленных учёных не рассматривал проблему разработки диагностического инструментария по исследованию уровня самовыражения у подростков при создании арт-объекта на уроках изобразительного искусства.

Изложение основного материала исследования

В энциклопедическом словаре педагога «Основы духовной культуры» Безруковой В. С. приводится следующее определение самовыражения: «это внешняя актуализация (через слово, действие) внутреннего состояния человека, не ограниченная никакими условиями или обходящая и даже игнорирующая их» [3, с. 692]. Таким образом, личность выражает себя в процессе деятельности: в искусстве, учении, спорте, социальных связях, общественно-полезном труде. Также стоит отметить, что самовыражения через искусство обладает терапевтическим эффектом. Многие художники, писатели и музыканты, создавая свои произведения, рефлексируют над своей жизнью и жизнью общества. Человеку необходимо самовыражение. Манера общения, темы, которые он поднимает, музыка, которую он слушает, книги, которые он читает, отражают его внутреннее «Я». Его достижения в учёбе, работе, общественной жизни также являются продуктом самовыражения.

В словаре современного искусства представлено следующее определение арт-объекта – «это произведение искусства, которое находится на стыке разных его видов: между скульптурой, живописью, ДПИ и дизайном. Арт-объект в отличие от дизайнерских работ не является утилитарным предметом, а рассчитан, прежде всего, на эмоциональную реакцию зрителя; передает творческую идею создателя путем визуального взаимодействия с публикой» [2]. Относительно искусства понятие «арт-объект» появилось совсем недавно. Основателем этого понятия стал Марсель Дюшан со своей известной работой «Фонтан Дюшана». Однако с того времени понятие арт-объекта очень изменилось, это больше не предмет утилитарного искусства, на данном этапе развития арт-объект рассчитан, прежде всего, на эмоциональную реакцию зрителя, передачу творческой идеи создателя путём визуального взаимодействия с публикой. Арт-объект постоянно эволюционирующая форма искусства, обладающая огромным потенциалом, открытая для изучения. Проанализировав понятия «самовыражение», «арт-объект», можно сформулировать ключевое понятие данной работы. Способность к самовыражению через создание арт-объекта мы понимаем как способность подростков выражать свои идеи, мысли, чувства через художественный образ в ходе восприятия и создания арт-объекта.

В соответствии с темой и целью исследования была разработана и проведена диагностика по изучению уровня развития самовыражения у подростков при создании арт-объекта на уроке изобразительного искусства.

Исследование проводилось на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №70 города Тюмени имени Великой Победы». В исследовании приняли участие обучающиеся седьмого класса общеобразовательной школы в количестве двадцати девяти человек.

Основой для определения показателей развития самовыражения при создании арт-объекта у подростков на уроках изобразительного искусства стала формулировка основного понятия, а также степень получения знаний, художественных умений и навыков, которые соответствуют возрастным особенностям подростков и отражены в ФГОС для общеобразовательных учреждений.

На основе содержания определения понятия «способность к самовыражению через создание арт-объекта», - были выделены следующие показатели:

- знания в области современного искусства, понимание, что такое арт-объект;

- способность выражать свои идеи, мысли, чувства при создании арт-объекта.

Критерий, показатели, диагностические методы исследования данного качества у подростков отражены в таблице 1.

Таблица 1. Критерий, показатели, диагностические методы по определению уровня развития самовыражения обучающихся при создании арт-объекта на уроках изобразительного искусства

Критерий	
Способность к самовыражению через создание арт объекта - это способность подростков выражать свои идеи, мысли, чувства через художественный образ в ходе восприятия и создания арт-объекта.	
Показатели	
Знания в области современного искусства, понимание, что такое арт-объект	Способность подростков выражать свои идеи, мысли, чувства при создании арт-объекта
Диагностические методы	
Тестирование	Творческое задание

Первое диагностическое задание было направлено на выявление уровня развития показателя «знания в области современного искусства, понимание, что такое арт-объект». Для выявления результатов применялся диагностический метод тестирование. Подросткам были предложены следующие вопросы теста.

1. Выберите, что из представленного, можно отнести к арт-объектам. Что общего у выбранных вами вариантов? (развернутый ответ)
 - Shigeru Uchida «I can't give you anything but love»
 - Григорий Панкратов, без названия
 - Florentijn Hofman «Sunbathing hare»
 - Марина Абрамович «Энергия покоя»
2. Выберите, какие из данных признаков относятся к арт-объекту? (ответов может быть несколько)
 - Создается из готовых материалов
 - Находится на стыке искусств
 - Основным выразительным средством является цвет
 - Рассчитан на эмоциональную реакцию зрителя
 - Является частью театрального искусства
3. Предположите, какую идею закладывал художник в данный арт- объект (развернутый ответ)

4. Какие арт-объекты вы знаете в нашем городе, мире (развернутый ответ)

5. Опишите, какие эмоции у вас вызывают те арт-объекты, с которыми вы знакомы (развернутый ответ).

В ходе диагностики были установлены уровни «высокий, средний и низкий».

Высокий уровень (3 балла) - обучающийся продемонстрировал высокий уровень знаний в области современного искусства, понимания того, что такое арт-объект: подросток выбрал два верных фото арт-объектов, аргументировали свой выбор; учащийся верно выбрал оба признака, относящихся к арт-объекту; правильно определил, какую идею заложил художник в арт-объект; подросток смог назвать известные ему арт-объекты; описать свои эмоции, вызванные известными ему арт-объектами.

Средний уровень (2 балла) обучающийся продемонстрировал средний уровень знаний в области современного искусства, понимания того, что такое арт-объект: подросток выбрал одно фото арт-объекта, аргументировал свой выбор; выбрал лишь один верный признак, относящийся к арт-объекту; подросток не до конца верно определил, какую идею заложил художник в арт-объект; не смог назвать известные ему арт-объекты; подросток не смог описать свои эмоции, вызванные известными ему арт-объектами.

Низкий уровень (1 балл) обучающийся продемонстрировал низкий уровень знаний в области современного искусства, понимания того, что такое арт-объект: подросток не смог выбрать фото арт-объектов или выбрал не верные, не смог аргументировать свой выбор; обучающийся не смог выбрать верные признаки, относящиеся к арт-объекту; не верно определил (или не дал ответ), какую идею заложил художник в арт-объект; не смог назвать известные ему арт-объекты; подросток не смог описать свои эмоции, вызванные известными ему арт-объектами.

При прохождении тестирования обучающиеся столкнулись с трудностями при выборе фотографий арт-объектов. Так же трудности возникли при написании развернутых ответов, ученикам было сложно формулировать мысли, рассуждать о современном искусстве.

Большинство обучающихся не смогли верно определить замысел арт-объекта, заложенный художником, не смогли назвать известные им арт-объекты и описать чувства, испытанные по отношению к ним. Из этого можно сделать вывод, что обучающиеся имеют низкий уровень знаний в области современного искусства и понимания, что такое арт-объект.

Второе диагностическое задание было направлено на выявление показателя «способность подростков выражать свои идеи, мысли, чувства при создании арт-объекта». Применяемый диагностический метод - творческое задание. Задание формулировалось следующим образом: опишите идею вашего будущего арт-объекта. Какую мысль вы хотите выразить этим арт-объектом? Какие чувства и эмоции ваш арт-объект должен вызывать у зрителя? (развернутый ответ). Создайте эскиз вашего будущего арт-объекта (отобразите в эскизе идею, замысел, эмоцию, описанные вами ранее). По данному показателю были определены следующие уровни.

Высокий уровень (3 балла) обучающийся в развернутой форме описал идею своего арт-объекта; в полном объеме раскрыл замысел арт-объекта; описал чувства и эмоции, которые должен вызывать данный арт-объект у зрителя; создал детализированный эскиз арт-объекта, отображающий идею и замысел; эскиз арт-объекта смог вызывать (описанный ранее) чувственный и эмоциональный отклик.

Средний уровень (2 балла) обучающийся кратко описал идею своего арт-объекта; кратко раскрыл замысел своего арт-объекта; не смог в полной мере описать чувства и эмоции, которые должен вызывать данный арт-объект у зрителя; создал недостаточно детализированный эскиз арт-объекта, не отображающий идею и замысел; эскиз арт-объекта не смог вызывать (описанный ранее) чувственный и эмоциональный отклик.

Низкий уровень (1 балл) обучающийся не смог описать идею своего арт-объекта; не смог раскрыть замысел своего арт-объекта; не смог описать чувства и эмоции, которые должен вызывать данный арт-объект у зрителя; не смог создать детализированный эскиз арт-объекта, отображающий идею и замысел; эскиз арт-объекта не смог вызывать (описанный ранее) чувственный и эмоциональный отклик.

В ходе выполнения данного задания у нескольких подростков возникли вопросы, связанные с заданием, примерно половина учащихся справилась с работой на среднем уровне выполнения задания.

Результаты диагностики по второму заданию показали, что обучающиеся испытывают трудности при описании идеи своего арт-объекта, раскрытии замысла и описания эмоций и чувств. Так же возникли трудности на этапе создания эскиза, у большинства учеников эскиз не отображал идею и замысел, а также подростки не смогли в полной мере выразить чувственный и эмоциональный отклик.

После проведенной рефлексии, обучающиеся поделились своими эмоциями: они были обеспокоены тем, что не смогли придумать свой арт-объект и создать эскиз.

Несмотря на то, что творческое задание учащимся далось достаточно сложно, они отметили, что им интересно будет изучить данную тему.

В ходе диагностики были достигнуты следующие результаты. По первому показателю «знания в области современного искусства, понимание, что такое арт-объект» высокий уровень выявился у 3,4 % респондентов (1 человека), средний - у 44,8% (13 человек) и низкий уровень у 51,8% (15 человек).

По второму показателю «способность подростков выражать свои идеи, мысли, чувства при создании арт-объекта» высокий уровень развитости показателя был выявлен у 13,8% школьников (4 человека), средний – у 44,8% подростков (13 человек), низкий уровень обнаружился у 41,4% школьников (12 человек).

Выводы. На основании данных результатов можно сказать, что показатели исследуемого качества обучающихся находятся на среднем и низком уровнях. В связи с этим можно сформулировать следующие задачи:

- необходимо дать обучающимся основы знаний в области современного искусства, понимания, что такое арт-объект;
- необходимо совершенствовать способность к самовыражению при создании арт-объекта, используя эффективные методы, адекватные развиваемому качеству и соотносимые с процессом создания арт-объекта (беседа, метод анализа художественного произведения, метод эскизов, метод макетирования, метод создания творческой работы).

Поставленные задачи будут осуществляться в ходе выполнения развивающих заданий на занятиях по изобразительному искусству.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни // К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. С. 53-160.
2. Арт-словарь Sinara Art Gallery. // Екатеринбургская галерея современного искусства URL: <https://sinara-center.com/gallery/art-slovar/> (дата обращения: 10.10.2022)
3. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). 2000. – 959 с.
4. Гладилина В.И. Культурно-досуговая деятельность как средство самоутверждения и самовыражения личности подростка: дисс. канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2008. – 204 с.
5. Зинченко Е.В. Самораскрытие и его обусловленность социально-психологическими и личностными факторами: автореф. Дисс. канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2000. – 23 с.
6. Шкуратова И. П. Самовыражение личности в общении // Психология личности / Под ред. П. Н. Ермакова и В. А. Лабунской. – М.: ЭКСМО, 2007. – С. 241-265.

УДК 37.018.2

Володин О.Н. Значение универсальных учебных действий при проведении профилактических занятий в образовательной сфере

Володин Олег Николаевич

кандидат юридических наук, методист Центра профилактической работы
Институт регионального развития Пензенской области, РФ, г. Пенза
ORCID 0000-0003-3568-0942
ov68ppp@rambler.ru

The importance of universal learning activities in carrying out preventive measures in the educational sphere

Volodin Oleg N.

candidate of juridical sciences, Center for preventive work, metodist,
Institute of Regional Development of Penza Region, Russia, Penza

Аннотация. В настоящей публикации предпринята попытка системно осмыслить и в прагматичном формате описать «универсальные учебные действия», являющиеся одним из основных результатов педагога в образовательном процессе и, в частности, в профилактической деятельности. Применен метод системно-логического исследования универсальных учебных действий как аспекта профилактической работы с диалектических позиций. Комплексное рассмотрение универсальных учебных действий позволило сформировать твердое мнение о полезности проводимых профилактических занятий с привнесением данного дополнения. В качестве гипотезы предложена идея о качественном улучшении проводимых социальным педагогом профилактических занятий, при условии внедрения задачи формирования универсальных учебных действий в плановое содержание профилактической работы. В заключении сделан вывод об эффективности универсальных учебных действий при планировании и проведении профилактических занятий с учащимися в образовательных организациях.

Ключевые слова: педагогический процесс, профилактика, универсальные учебные действия, социализация, социальный педагог, эффективность, компетенции, развитие.

Abstract. This publication attempts to systematically comprehend and describe in a pragmatic format "universal learning activities", which are one of the main outcomes of a teacher in the educational process and, in particular, in prevention activities. The method of systemic and logical research of universal learning activities as an aspect of prevention work from dialectical positions was applied. Comprehensive consideration of universal learning activities made it possible to form a firm opinion about the usefulness of preventive activities with the introduction of this addition. The idea of qualitative improvement of preventive lessons conducted by a social pedagogue was suggested as a hypothesis if we introduce the task of forming universal learning activities into the planned content of preventive work. The conclusion is made about the effectiveness of universal learning activities in planning and conducting prevention lessons with students in educational institutions.

Key words: pedagogical process, prevention, universal learning activities, socialization, social educator, effectiveness, competencies, development.

Введение. Деятельность по профилактике правонарушений и безнадзорности несовершеннолетних (профилактика/профилактическая деятельность) в образовательной сфере безусловно является частью педагогического процесса. И не только потому, что осуществляется образованными и подготовленными специалистами – социальными педагогами. Очевидно, что профилактические занятия в образовательных организациях носят выраженный просветительский характер. Они расширяют кругозор учащихся, дают им новое знание, не вытекающее из предметного образования, формируют логические убежденности в разделах мышления, не задействованных в ходе повседневного предметного обучения. Кроме этого, профилактические занятия формируют, или как минимум должны стимулировать формы поведения, связанные с ориентацией на законность, социальную норму и пользу.

Исследование. Содержание и значение профилактической работы самоценны, хотя формы её осуществления в значительной степени традиционны. Профилактика прочно основывается на фундаментальных основах дидактики, воспитания и, прежде всего, развития. Мы бы даже сказали, что профилактическая работа в образовательных организациях ведется достаточно консервативными методами. Причин этого мы видим две:

- во-первых, заполненность штатных единиц социальных психологов профессионалами, сосредоточенными только на этом виде работы – достаточно низка. Довольно широко распространена практика, что социальный педагог – это дополнительная нагрузка на иных педагогических работников и это, к сожалению, позволяет профстандарт;

- во-вторых, несмотря на то обширное внимание, которое реально уделяется профилактике, отсутствуют полноценные учебники, учебные пособия, не говоря уже об УМК, т.е. системные педагогические средства, посвященные «чисто» профилактической работе.

И это при том, что профилактика регулируется отдельным федеральным законом, имеет свой заметный вектор в общем русле образовательного процесса, и бесспорно, что «профилактика правонарушений несовершеннолетних представляет собой важную социальную задачу, актуальность которой постоянно возрастает» [1, с.10].

«Осуществляя деятельность, которая постоянно усложняется, ученик включается в новые для себя отношения, формируется его личностный опыт, развиваются мотивы, оценки, отношения, являющиеся основой в формировании

учебных компетентностей как интегрированного результата овладения способами обучения-познания. Новое осознание результатов образования конкретизирует необходимость формирования в учебно-познавательной деятельности способностей учащихся самоопределяться в деятельности и общении, мыслить, говорить, действовать способами, обеспечивающими успешную самореализацию» [2]. Анализируя приведенный вывод, мы не видим никаких отклонений от стратегических задач профилактической деятельности, которая также базируется на фундаментальных началах педагогики в целом.

Данные обстоятельства прямо соотносятся с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (далее – ФГОС ООО) [3], который достаточно точно и подробно описывает те уровни, которые должны быть достижимы учащимися по итогам образовательного процесса, в который мы абсолютно справедливо включаем и профилактическую работу.

Доказательством мы полагаем абсолютную методическую интегративность в профилактической работе такого стержневого аспекта ФГОС ООО, как универсальные учебные действия (УУД), их формирование в ходе профилактики. «Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; реализуют целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности обучающегося независимо от ее специально-предметного содержания» [4]. Под «любой» деятельностью мы понимаем в том числе деятельность по профилактике правонарушений и безнадзорности в образовательной организации.

Рассмотрим это обстоятельство на примерах профилактической практики, соотнося их с нормами, которые содержит ФГОС ООО [извлечение]:

«32.2. Программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся должна обеспечивать:

развитие способности к саморазвитию и самосовершенствованию;

формирование внутренней позиции личности, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся;

формирование опыта применения универсальных учебных действий в жизненных ситуациях для решения задач общекультурного, личностного и познавательного развития обучающихся, готовности к решению практических задач;

повышение эффективности усвоения знаний и учебных действий, формирования компетенций в предметных областях, учебно-исследовательской и проектной деятельности; <...>

овладение приемами учебного сотрудничества и социального взаимодействия со сверстниками, обучающимися младшего и старшего возраста и взрослыми в совместной учебно-исследовательской и проектной деятельности;

формирование и развитие компетенций обучающихся в области использования ИКТ на уровне общего пользования, включая владение ИКТ, поиском, анализом и передачей информации, презентацией выполненных работ, основами информационной безопасности, умением безопасного использования средств ИКТ и информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» (далее - сеть Интернет), формирование культуры пользования ИКТ; <...>

Программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся должна содержать:

описание взаимосвязи универсальных учебных действий с содержанием учебных предметов;

описание особенностей реализации основных направлений и форм учебно-исследовательской деятельности в рамках урочной и внеурочной деятельности» [3].

Как видно, программа формирования УУД не содержит ничего противоречащего, находящегося в диссонансе с профилактической работой. Например, цели и задачи по антинаркотическому просвещению, правовой грамотности, антиэкстремистской работе в детско-подростковой среде полно и гармонично базируются на положениях ФГОС ООО. Более того, указанные во ФГОС ООО программные задачи в значительной мере ориентируют социального педагога на составление профилактических программ и отдельных занятий с учетом фактора УУД, что вносит в его деятельность не только содержательную глубину, но и меру ответственности за итоговый результат. Никому не нужные, неинтересные профилактические занятия с большей вероятностью пройдут впустую, если вообще не принесут вреда и могут негативно сказаться на характере коммуникации социального педагога со школьниками.

Понятно, что общие обстоятельства УУД в профилактической работе методически обоснованы и практически полезны. Попробуем посмотреть, каковы значение и роль элементарных УУД в профилактике. Начнем с познавательных УУД [извлечение из ФГОС ООО]:

«43.1. Овладение универсальными учебными познавательными действиями:

1) базовые логические действия:

выявлять и характеризовать существенные признаки объектов (явлений);

устанавливать существенный признак классификации, основания для обобщения и сравнения, критерии проводимого анализа;

с учетом предложенной задачи выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях;

предлагать критерии для выявления закономерностей и противоречий;

выявлять дефициты информации, данных, необходимых для решения поставленной задачи;

выявлять причинно-следственные связи при изучении явлений и процессов;

делать выводы с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений, умозаключений по аналогии, формулировать гипотезы о взаимосвязях;<...>

2) базовые исследовательские действия:

использовать вопросы как исследовательский инструмент познания;

формулировать вопросы, фиксирующие разрыв между реальным и желательным состоянием ситуации, объекта, самостоятельно устанавливать искомое и данное;

формировать гипотезу об истинности собственных суждений и суждений других, аргументировать свою позицию, мнение;

проводить по самостоятельно составленному плану опыт, несложный эксперимент, небольшое исследование по установлению особенностей объекта изучения, причинно-следственных связей и зависимостей объектов между собой;

оценивать на применимость и достоверность информации, полученной в ходе исследования (эксперимента);

самостоятельно формулировать обобщения и выводы по результатам проведенного наблюдения, опыта, исследования, владеть инструментами оценки достоверности полученных выводов и обобщений;

прогнозировать возможное дальнейшее развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях, выдвигать предположения об их развитии в новых условиях и контекстах;

3) работа с информацией:

применять различные методы, инструменты и запросы при поиске и отборе информации или данных из источников с учетом предложенной учебной задачи и заданных критериев;

выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления;

находить сходные аргументы (подтверждающие или опровергающие одну и ту же идею, версию) в различных информационных источниках;

самостоятельно выбирать оптимальную форму представления информации и иллюстрировать решаемые задачи несложными схемами, диаграммами, иной графикой и их комбинациями;

оценивать надежность информации по критериям, предложенным педагогическим работником или сформулированным самостоятельно;

эффективно запоминать и систематизировать информацию.

Овладение системой универсальных учебных познавательных действий обеспечивает сформированность когнитивных навыков у обучающихся» [3].

Состав базовых логических действий, как мы убеждены, вообще максимально востребован и применим именно в профилактике. Учащиеся не просто знакомятся с антиобщественными деяниями и их юридической квалификацией [преступление и наказание], но и самостоятельно строят причинно-следственные связи между этими явлениями социально-правовой жизни, формулируют выводы о той либо иной форме собственного поведения. Исходя из современных условий и обстоятельств, выбор, анализ, а главное – интерпретация разнообразных информационных объектов – принципиально важное и ценное звено в общем объеме компетенции учащихся.

Командные и иные формы коллективных техник, применяемых на профилактических занятиях (решения кейсов, подготовка группового мнения, совместного решения) способствуют не только взаимообогащению учащихся, но и действительно помогают выработке и закреплению коммуникативных навыков. «Учащийся готовится сотрудничать в социуме, приобретает умения вступать в диалог, принимать участие в совместном обсуждении проблем, обосновывать собственные высказывания, точно формулировать свои идеи, принимать мнения других людей.» [5].

Продолжим ознакомление с положениями ФГОС ООО, применимыми в профилактической работе [извлечение]:

«43.2. Овладение универсальными учебными коммуникативными действиями:

1) общение:

воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения;

выражать себя (свою точку зрения) в устных и письменных текстах;

распознавать невербальные средства общения, понимать значение социальных знаков, знать и распознавать предпосылки конфликтных ситуаций и смягчать конфликты, вести переговоры;

понимать намерения других, проявлять уважительное отношение к собеседнику и в корректной форме формулировать свои возражения;

в ходе диалога и (или) дискуссии задавать вопросы по существу обсуждаемой темы и высказывать идеи, нацеленные на решение задачи и поддержание благожелательности общения;

сопоставлять свои суждения с суждениями других участников диалога, обнаруживать различие и сходство позиций;<...>

2) совместная деятельность:

понимать и использовать преимущества командной и индивидуальной работы при решении конкретной проблемы, обосновывать необходимость применения групповых форм взаимодействия при решении поставленной задачи;

принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы;

уметь обобщать мнения нескольких людей, проявлять готовность руководить, выполнять поручения, подчиняться;

планировать организацию совместной работы, определять свою роль (с учетом предпочтений и возможностей всех участников взаимодействия), распределять задачи между членами команды, участвовать в групповых формах работы (обсуждения, обмен мнений, «мозговые штурмы» и иные);

выполнять свою часть работы, достигать качественного результата по своему направлению и координировать свои действия с другими членами команды;

оценивать качество своего вклада в общий продукт по критериям, самостоятельно сформулированным участниками взаимодействия;

сравнивать результаты с исходной задачей и вклад каждого члена команды в достижение результатов, разделять сферу ответственности и проявлять готовность к предоставлению отчета перед группой.

Овладение системой универсальных учебных коммуникативных действий обеспечивает сформированность социальных навыков и эмоционального интеллекта обучающихся.» [3].

Коммуникативные УУД можно смело назвать динамическим ядром профилактики. Принимая во внимание ту скорость общения, смены трендов и

обстановки процесса современного общения между участниками образовательного процесса, коммуникативные навыки, формируемые в том числе во время профилактических занятий, принимают главенствующую позицию в общем элементном составе УУД.

Не менее значимы и психологически насыщены регулятивные УУД [извлечение из ФГОС ООО]:

«43.3. Овладение универсальными учебными регулятивными действиями:

1) самоорганизация:

выявлять проблемы для решения в жизненных и учебных ситуациях;

ориентироваться в различных подходах принятия решений (индивидуальное, принятие решения в группе, принятие решений группой);

самостоятельно составлять алгоритм решения задачи (или его часть), выбирать способ решения учебной задачи с учетом имеющихся ресурсов и собственных возможностей, аргументировать предлагаемые варианты решений;

составлять план действий (план реализации намеченного алгоритма решения), корректировать предложенный алгоритм с учетом получения новых знаний об изучаемом объекте;

делать выбор и брать ответственность за решение;

2) самоконтроль:

владеть способами самоконтроля, самомотивации и рефлексии;

давать адекватную оценку ситуации и предлагать план ее изменения;

учитывать контекст и предвидеть трудности, которые могут возникнуть при решении учебной задачи, адаптировать решение к меняющимся обстоятельствам;

объяснять причины достижения (недостижения) результатов деятельности, давать оценку приобретенному опыту, уметь находить позитивное в произошедшей ситуации;

вносить коррективы в деятельность на основе новых обстоятельств, изменившихся ситуаций, установленных ошибок, возникших трудностей;

оценивать соответствие результата цели и условиям;

3) эмоциональный интеллект:

различать, называть и управлять собственными эмоциями и эмоциями других;

выявлять и анализировать причины эмоций;

ставить себя на место другого человека, понимать мотивы и намерения другого;

регулировать способ выражения эмоций;

4) принятие себя и других:

осознанно относиться к другому человеку, его мнению;
признавать свое право на ошибку и такое же право другого;
принимать себя и других, не осуждая;
открытость себе и другим;
осознавать невозможность контролировать все вокруг.

Овладение системой универсальных учебных регулятивных действий обеспечивает формирование смысловых установок личности (внутренняя позиция личности) и жизненных навыков личности (управления собой, самодисциплины, устойчивого поведения)» [3].

При проведении прикладных исследований в подростковой среде нами был выявлен факт выраженного комплиментарного отношения подростков к собственному эмоциональному интеллекту. Вопрос этот очень тонкий, затрагивающий сферу ощущений подростком самого себя. В связи с этим представляется, что формирование регулятивных УУД должно происходить максимально тактично, деликатно, исключая назидательность и «конкретные» примеры с упоминанием негативных фактов поведения, в которых школьники могли бы узнать себя. Речь не идет о подыгрывании подросткам, или о «закрывании глаз» на проступки и иные проявления поведенческого деструктива. Профилактическое воздействие, его результаты будут гораздо более действенными, эффективными, положительно воспринимаемыми детьми и подростками, если социальный педагог проявит благородное и бережное отношение к весьма дифферентному состоянию психики учащихся. Данное обстоятельство, уверены – пойдет на пользу всем участникам образовательных отношений.

Заключение

Анализ положений ФГОС-2021 рельефно показывает парадигму и перспективу образовательного процесса, как социокультурного вектора жизнедеятельности российского общества. «Учебный процесс в рамках школы будущего ориентирован на раскрытие в ребенке личностного потенциала и воспитания интереса к учебе, на развитие стремления к духовному росту и здоровому образу жизни, на подготовку к профессиональной деятельности» [6, С.105]. Решить указанные задачи только путем модернизации, усиления и улучшения предметного знания – затруднительно. Мы убеждены, что универсальные учебные действия можно смело назвать деятельностью-интеллектуальным ядром социализации. Сама же позитивная социализация

учащихся это квинтэссенция работы социального педагога, его главное достижение в профессиональной деятельности.

«Концепция развития универсальных учебных действий для школьного образования рассматривает их как существенную психологическую составляющую образовательного процесса и признает их целенаправленное планомерное формирование универсальных учебных действий ключевым условием повышения эффективности образовательного процесса в новых социально-исторических условиях развития общества» [7, С.143]. Недальновидно и малопродуктивно давать учащимся «чистое» предметное знание и культивировать такой важный и полезный комплекс, как УУД только в предметных занятиях.

«Развитие универсальных учебных действий обеспечивает формирование психологических новообразований и способностей учащегося, которые в свою очередь определяют условия высокой успешности учебной деятельности...» [7, С.143]. Таким образом, с точки зрения возможной интеграции универсальных учебных действий и аспектов позитивной социализации, несомненно, что указанная интеграция представляет собой вершину профилактической работы, ее максимальное качество и общий успех педагогического процесса в целом.

Список литературы

1. Бакаев, А.А. Система профилактики правонарушений несовершеннолетних. М.: Логос, 2004. 218 с.
2. Ручка, О.Н. Универсальные учебные действия учащихся в реализации компетентностного подхода. Общество: социология, психология, педагогика. 2017, №5. С.121-123. <https://doi.org/10.24158/spp.2017.5.30>
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 №287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Электронный ресурс // URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения 10.03.2023)
4. Онучина, А.В. Структура универсальных учебных действий обучающихся основной школы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018, Т. 1, №2(48). С.30-40.
5. Тюрикова, С.А. Коммуникативные универсальные учебные действия: сущность и показатели сформированности. Науковедение. 2014, №3(22).
6. Технологии развития универсальных учебных действий учащихся в урочной и внеурочной деятельности: Учебно-методическое пособие / под общ. ред. С.С. Татарченковой – СПб.: КАРО, 2014. – 112 с.
7. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.

УДК 009

Горлова Я.В. Инновационные и креативные технологии обучения на занятиях по «Иностранному языку»

Горлова Яна Викторовна

старший преподаватель кафедры «Иностранных языков», Севастопольский государственный университет, РФ, г. Севастополь
yanabeloved@yandex.ru

Innovative and creative learning technologies at "Foreign language" classes

Gorlova Yana Victorovna

Foreign languages department, Sevastopol State University, Russia, Sevastopol

Аннотация. Статья посвящена вопросу изучения и внедрения новых методов обучения. В статье отмечена необходимость модернизации образования по средствам важнейших направлений, связанное с повышением эффективности обучения по предметным дисциплинам. Отмечена возможность использования инновационных методов обучения иностранным языкам, основанных на инновационном подходе, направлены на развитие и самосовершенствование личности, на раскрытие ее резервных возможностей и творческого потенциала.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, инновационные и креативные технологии, направления педагогических инноваций, учебно-коммуникативный процесс.

Abstract. The article considers the problem of study and implementation of new teaching methods. The article considers the need for modernization of education through key areas connected with improving the effectiveness of training in subject disciplines. The article emphasizes the possibility of using innovative methods of teaching foreign languages, based on an innovative approach, aimed at the development and self-improvement of the individual, at the disclosure of its reserve capabilities and creative potential.

Keywords: foreign language teaching, innovative and creative technologies, directions of pedagogical innovations, educational and communicative process.

Введение

Современные реалии нуждаются в изменениях во всех сферах жизни человека. Образование не исключение. Развитие системы образования нуждается в изучении и внедрении новых методов обучения. Общие процессы в обществе, глобальные проблемы – все это связано с необходимостью внедрения инноваций. Актуальность исследования этой темы обуславливается модернизацией образования, где одним из важнейших направлений является качество знаний.

Современный урок иностранного языка требует использования инновационных технологий, обеспечивающих повышение эффективности учебного процесса, гарантирующих достижение запланированных результатов обучения.

Интерактивное обучение – это особая форма организации познавательной деятельности, которая заключается в обеспечении постоянного активного взаимодействия и основывается на диалоге, моделировании ситуации изделия, свободном обмене мнениями. Это – взаимное обучение, в котором и студенты, и преподаватель являются равноправными субъектами обучения только с тем отличием, что педагог становится настоящим лидером студенческого коллектива, организатором процесса обучения.

Творческий преподаватель обладает широкими возможностями и неограниченным полем для инновационной деятельности, поскольку на практике может экспериментировать и убеждаться в эффективности различных методик обучения, корректировать их, осуществлять подробную структуризацию исследований учебно-воспитательного процесса, предлагать новые технологии и методы обучения.

Основное условие такой деятельности – инновационный потенциал педагога.

Инновационный потенциал педагога – совокупность социокультурных и творческих характеристик личности педагога, проявляющего готовность совершенствовать педагогическую деятельность, наличие внутренних средств и методов, способных обеспечить эту готовность (Д.С. Мазоха, Н.И. Опанасенко).

Специфика иностранного языка как учебного предмета состоит в том, что общение является не только конечной целью обучения, но и средством его достижения. Именно учитель делает все возможное и невозможное для этого.

Поскольку язык остается единственной универсальной базой мышления, знание иностранного языка следует рассматривать с точки зрения усовершенствования интеллектуальных способностей (памяти, воображения, критического, логического, креативного мышления).

Интерактивное обучение – это обучение в режиме диалога, во время которого происходит взаимодействие участников педагогического процесса с целью взаимопонимания, совместного решения учебных задач, развития личностных качеств студентов.

Учебный материал легче усваивается и дольше всего хранится в памяти в том случае, когда учащийся не пассивно воспринимает то, что говорит преподаватель, а активно действует при изучении материала.

Следует отметить, что качественная подготовка студентов была бы невозможна без использования современных образовательных технологий. Инновационные методы обучения иностранным языкам, которые базируются на направлении и

развитии и самосовершенствовании личности, на раскрытии ее творческого потенциала, создают предпосылки для эффективного улучшения учебного процесса в высших учебных заведениях. Эти технологии помогают реализовать личностно ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей детей, их уровня знаний.

1. Сущность, классификация и направления педагогических инноваций

Научные инновации, которые продвигали прогресс вперед, охватывают все сферы человеческих знаний. Различают социально-экономические, организационно управленческие, технико-технологические инновации. Одной из разновидностей социальных инноваций есть педагогические инновации.

Педагогическая инновация — это нововведение в области педагогики, целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в среду стабильные элементы (нововведения), улучшающие характеристики, как отдельных ее компонентов, так и самой образовательной системы в целом.

Педагогические инновации могут осуществляться за счет собственных ресурсов образовательной системы (интенсивный путь развития) и за счет привлечения дополнительных мощностей (инвестиций) — новых средств, оборудования, технологий, капитальных вложений и т.п. п. (экстенсивный путь развития).

Сочетание интенсивного и экстенсивного путей развития педагогических систем позволяет осуществлять так называемые "интегрированные инновации", строящиеся с конца разноплановых, разноуровневых педагогических подсистем и его компонентов. Интегрированные инновации, как правило, не выглядят надуманными, чисто "внешними" мерами, а осознанными преобразованиями, происходящими из глубинных потребностей и системы.

Основными направлениями и объектами инновационных изменений в педагогике являются:

- разработка концепций и стратегий развития в образовательных учреждениях;
- обновление содержания образования; разработка новых технологий обучения и воспитания;
- усовершенствование системы управления образовательными учреждениями и образования в целом;
- улучшение подготовки педагогических кадров повышения их квалификации;

- проектирование новых моделей образовательного процесса;
- обеспечение психологической, экологической безопасности студентов, разработка здоровьесберегающих технологий обучения;
- обеспечение успеваемости обучения и воспитания, мониторинг процесса создания и развития студентов;
- разработка учебников и учебных пособий нового поколения и других.

Инновации могут осуществляться на разных уровнях. К высшему уровню относятся инновации, пронизывающие всю педагогическую систему.

Прогрессивные нововведения возникают на научной основе и способствуют продвижению практики вперед. В педагогической науке возникло принципиально новое и важнейшее направление – теория инноваций и инновационных процессов. Относительно новизны реформ в образовании есть система нововведений, направленных на коренное преобразование и улучшение функционирования, развития и саморазвития образовательных учреждений и системы управления ими.

2. Современные инновационные технологии и методы педагогики

В условиях образовательных реформ особое значение в профессиональном образовании приобрела инновационная деятельность, направленная на введение различных педагогических нововведений. Они охватили все стороны дидактического процесса: формы ячейки, содержание и технологии обучения, учебно-познавательную деятельность.

К инновационным технологиям обучения относят: интерактивные технологии обучения, технологию проектного обучения и компьютерные технологии. Инновационные методы обучения иностранным языкам, основанные на инновационном подходе, направлены на развитие и самосовершенствование личности, на раскрытие ее резервных возможностей и творческого потенциала.

Для достижения коммуникативной компетенции – коммуникативных умений, сформированных на основе языковых знаний, навыков и умений – я использую новейшие методы обучения, объединяющие коммуникативные и познавательные цели. Инновационные методы обучения иностранным языкам, основанные на инновационном подходе, направлены на развитие и самосовершенствование личности, на раскрытие ее резервных возможностей и творческого потенциала.

Основными принципами современных методов являются движение от целого к отдельному, ориентация занятий на студента (learner-centered lessons), целеустремленность и содержательность занятий, их направленность на достижение

социального взаимодействия при наличии веры в преподавателя в успех своих студентов.

В системе интерактивного обучения выделяют следующие основные принципы методики сотрудничества:

- положительная взаимозависимость – группа добивается успеха при условии хорошего выполнения задач каждым студентом;
- индивидуальная ответственность – работая в группе, каждый студент выполняет свою задачу, отличную от других;
- одинаковое участие – каждому студенту предоставляется одинаковое по объему время для ведения беседы или завершения задания;
- одновременное взаимодействие – когда все студенты вовлечены в работу.

В процессе общения студенты учатся:

- решать сложные задачи на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации;
- выражать альтернативные мнения;
- принимать взвешенные решения;
- общение с разными людьми;
- принимать участие в дискуссиях.

3. Классификация инновационных технологий обучения

Технологии интерактивного обучения рассматриваются как способы усвоения знаний, формирование умений и навыков в процессе изучения иностранного языка и взаимодействия педагога со студентами как субъектов учебной деятельности.

По уровню применения:

- общепедагогические
- предметные
- локальные
- модульные

По ведущему фактору психического развития:

- биогенные
- социогенные
- психогенные

По концепции усвоения:

- ассоциативно-развивающие
- внушаемые

- рефлексорные

По отношению к ребенку:

- авторитарные
- дидактоцентристские
- лично ориентированные

По типу организации и управления познавательной деятельностью:

- Игровые и тренинговые технологии
- Интеграционные технологии
- Компьютерные технологии
- Диалоговые технологии

По организационным формам:

- Классно-урочные
- Академические
- Индивидуальные
- Групповые
- Клубные
- Альтернативные

Одной из первых новейших технологий обучения была разработка дистанционного обучения. Технология дистанционного образования изначально предполагала только представление учебных материалов и обучение на расстоянии. Дистанционные курсы рассматривались как аналоги учебных пособий традиционной формы обучения, но с изменением акцентов методики обучения от общей на индивидуальную. На развитие дистанционной технологии повлияли разные формы обучения. Первой исторической формой дистанционного обучения некоторые исследователи считают обучение посредством почты, появившейся в начале XX ст. Эта форма самообразования вводилась и была более удобной для развития заочной формы обучения, для людей, ставших студентами в взрослом возрасте.

Существенные изменения произошли с созданием системы открытого дистанционного образования, то есть образования, которое имело бы обратную связь с образовательной средой. Для эффективной учебной работы требовалось качественное дидактическое обеспечение различных видов содержательной учебной информации на различных носителях (бумажном и электронном), разработанных с учетом требований педагогики, психологии и других наук. В дистанционном обучении, кроме традиционных, стали использовать обучающие электронные

издания, компьютерные обучающие системы, аудио и видеоматериалы, глобальную сеть Интернет и т.д.

Процесс реформы современного образования предусматривает обеспечение качественной предметной подготовки специалистов в условиях уменьшения аудиторной нагрузки и увеличение информации. Один из путей решения этой проблемы заключается в внедрении новых, более эффективных методов и технологий обучения. К которым относятся электронное обучение (e-learning), дистанционные образовательные технологии.

В условиях развивающего обучения необходимо добиться максимальной активности студентов, что обеспечивается интерактивными методами обучения. В отличие от активных методов интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, между собой и на доминировании активности студентов в процессе обучения.

Для решения учебных задач преподаватель применяет следующие интерактивные формы:

- кейс-технологии;
- «круглый стол»;
- дебаты;
- деловые игры;
- case-study;
- тренинги;
- видео конференции;
- «мозговой штурм»;
- фокус-группы;
- ролевые игры;
- групповые дискуссии;
- метод проектов.

Современная коммуникативная методика предлагает широкое внедрение в учебный процесс активных нестандартных методов и форм работы для лучшего сознательного усвоения материала.

Как показывает практика, очень эффективны такие формы работы: как индивидуальная, парная, групповая и работа в команде.

Наиболее известные формы парной и групповой работы:

- внутренние (внешние) круги (inside/outside circles);
- мозговой штурм (brain storm);

- чтение зигзагом (jigsaw reading);
- обмен мнениями (think-pair-share);
- парные интервью (pair-interviews) и другие.

Среди определенных преимуществ интерактивного обучения следует выделить следующее:

- установление дружеской атмосферы и взаимосвязей между участниками общения;
- студенты могут быть более независимыми и уверенными в себе;
- преподаватель поощряет студентов к сотрудничеству, подбадривает их, они не боятся совершать ошибки;
- студенты получают возможность преодолеть страх перед языковым барьером;
- преподаватель не доминирует;
- каждый студент привлечен к работе; имеет определенную задачу;
- слабые студенты могут получить помощь от более сильных;
- студенты могут использовать свои знания и опыт, приобретенные ранее.

В деятельности современного педагога особое место занимает умение организовать сетевые сообщества, т.е. f-learning (перевернутое обучение), u-learning (всепроницающее обучение) в своей профессиональной деятельности. Из них наиболее распространенными и употребляемыми в учебном процессе являются блоги, Веб-квесты, Блог-квесты и технология Вики-Вики.

Можно выделить несколько направлений использования блогов, веб-квестов, блог-квестов и технологии вики-вики в образовании.

1. Публикация, редактирование и аннотирование учебно-методических и научных материалов.
2. Площадка для научных дискуссий (возможность организации разных научных форумов, проектов, дискуссий и др.).
3. Возможность для консультаций студентов с преподавателями или преподавателей между собой, а также между студентами разных вузов и регионов.
4. Платформа для создания дистанционного обучения.
5. Коллективная работа над творческими проектами студентов из разных вузов.
6. Неформальное общение между преподавателями, преподавателями и обществом, преподавателями и студентами, между студентами и педагогическими сообществами.
7. Коллективная работа над цифровыми образовательными ресурсами.
8. Мониторинг самостоятельной (внеаудиторной) работы студентов.

9. Платформа для реализации сетевой исследовательской деятельности студентов.

4. Креативные технологии и их классификация

Главным фактором креативного обучения есть инициатива студентов. Студент перестает быть объектом влияния и становится полноправным субъектом общения. Он несет ответственность за свою работу в такой же степени, как преподаватель за свою.

- Креативное обучение есть не что иное как обучение творчеству, и именно оно также является творческой деятельностью.

- Большое значение приобретает личность педагога. Преподаватель должен быть яркой, творческой, талантливой личностью. Именно творческий педагог может научить творчеству другого.

- Креативные методы обучения: кейсовый метод, метод "мозгового штурма", метод эмпатии, метод инверсии, метод синектики.

- основная цель кейсового метода – научить на примере конкретной ситуации (кейса) групповому анализу проблемы и самостоятельному принятию решений.

- Суть метода синектики состоит в том, чтобы сделать неизвестное известным, а привычное – чужим, превратить неизвестное в известное означает изучить проблему и привыкнуть к ней, после этого проделывается обратная операция – обычно делается чужим. Это достигается с помощью четырех типов операций: личностное уподобление, прямая аналогия, символическая аналогия и фантастическая аналогия.

- метод инверсии ориентирован противоположных на поиск решений творческой задачи в новых, неожиданных направлениях, чаще всего традиционным взглядам и убеждениям, присутствующим в логике.

- в решении творческих задач используются различные аналогии: конкретные (материальные) и абстрактные. В ситуациях мнимого построения аналогии иногда хорошие эвристические результаты дает такой прием как гиперболизация (значительное увеличение или существенное уменьшение масштабов исследуемого объекта). Чаще всего, эмпатия – олицетворение одним лицом другой. В решении творческой задачи эмпатия рассматривается как олицетворение человека с неодушевленным объектом, процессом, системой.

– эмпатия в решении творческой задачи понимается как отождествление человека с техническим объектом, процессом, некоторой системой. Когда применяется способ эмпатии, то объекту приписывают чувства, эмоции самого

человека: человек идентифицирует цели, функции, способности, плюсы и минусы, к примеру машины, со своими собственными. Человек как бы сливается с объектом, объекту приписывается поведение, которое возможно в фантастическом варианте.

Цель «мозгового штурма» состоит в том, чтобы собрать как можно больше идей от всех студентов в течение ограниченного времени по решению проблемы. «Мозговой штурм» побуждает студентов проявлять творчество, позволяет свободно выражать свои мысли.

Назвав проблему, преподаватель предлагает студентам высказать идеи, комментарии и т.д.

Все предложения записываются на доске или на большом листе бумаги без замечаний, вопросов; количество идей поощряется, идеи могут углубляться или изменяться. В результате совместных поисков составляется таблица.

Заметим, что каждое доказательство у студентов аргументировали возражения. Так метод «мозговой штурм», как мы видим, перерастает в дискуссию. Обязательно условие: дискуссию разворачиваем после того, как полностью завершится предыдущая работа — называние причин той или иной проблемы.

Выводы

Таким образом, новейшие методы обучения иностранным языкам способствуют единовременному решению проблем коммуникативного, познавательного и воспитательного характера.

Анализ практики преподавания английского языка в высшем учебном заведении показал, что учебники и методические разработки, используемые в процессе обучения, в недостаточной степени учитывают роль и значение мотивационной сферы студентов и характер взаимосвязи мотивационной готовности к усвоению знаний. Поэтому актуальная проблема – изучение мотивационной сферы студентов, выработка путей и методов ее коррекции и развития.

Ведущими мотивами изучения английского как профессиональной дисциплины студентами высшего учебного заведения являются мотивы профессионального совершенствования личности. Новаторский статус преподавателя иностранного языка в системе развивающего обучения придает ему свободу действий в методико-дидактической деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что эффективность коммуникативно направленного обучения иностранным языкам в учреждениях высшего образования будет от желания и способности преподавателей воспользоваться положительным

опытом отечественных и иностранных ученых и практиков по гуманистическому подходу в обучении. Методы обучения иностранным языкам, которые основываются на гуманистическом подходе, помогают раскрыть творческий потенциал студентов и способствуют развитию и самосовершенствованию учебно-коммуникативного процесса.

Список литературы

1. Коваленко О. Концептуальные изменения в преподавании иностранных языков в контексте трансформации иноязычного образования // Иностранные языки в учебных заведениях. – Педагогическая печать, 2003.
2. Крючков Г. Болонский процесс как гармонизация Европейской системы высшего образования. //Иностранные языки в учебных заведениях. – Педагогическая печать, 2004.
3. Blair, R.W., ed (1982). Innovative approaches to language teaching. - New York: Newbury House.
4. Celce – Hurcia, H., ed (1991). Teaching English as a Second or Foreign Language. Heinle L Heinle Publishers. Boston, Massachusetts.
5. Педагогический словарь-справочник: учеб. пособие для студентов, магистрантов, аспирантов и педагогов / под ред. А. И. Воротникова, Т. Л. Кремнева. Москва, Берлин: Директ-Медиа, 2017. 73 с. Pedagogical dictionary-reference book: textbook. manual for students, undergraduates, graduate students and teachers / ed. A. I. Vorotnikova, T. L. Kremneva. Moscow, Berlin: Direct-Media, 2017. 73 p.

УДК 372.878

Жукова А.М. Традиционные методы и формы изучения оперы с учащимися детских школ искусств

Жукова Анна Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования, «Тюменский государственный институт культуры», г. Тюмень
anya_2112@mail.ru

Traditional methods and forms of studying opera with students of children's art schools

Zhukova Anna Mikhailovna

candidate of pedagogical Sciences Federal state budgetary educational institution of higher education «Tyumen state Institute of culture», Tyumen

Аннотация. В статье раскрывается роль оперы в становлении музыкальной культуры будущих музыкантов и любителей, обобщаются ряд методических проблем, препятствующих реализации педагогического потенциала данного вида искусства. Обозначаются этапы освоения оперного искусства с учащимися в ДШИ – подготовительный и основной. Раскрывается методика изучения оперы через обобщение алгоритма педагогических действий и описание распространенных в практике методических подходов. На основе анализа практико-ориентированных работ в области музыкальной педагогики уточняются традиционные методы и формы изучения оперы в ДШИ и предлагаются варианты реализации этих методов.

Ключевые слова: этапы освоения оперного искусства учащимися в ДШИ, алгоритм знакомства с оперой или её фрагментами, методические пути изучения оперы, традиционные методы изучения оперы.

Abstract. The article reveals the role of opera in the formation of the musical culture of future musicians and amateurs, generalizes a number of methodological problems that impede the realization of the pedagogical potential of this art form. The stages of mastering the art of opera with students at the Children's Art School are indicated - preparatory and basic. The method of studying opera is revealed through a generalization of the algorithm of pedagogical actions and a description of methodological approaches common in practice. Based on the analysis of practice-oriented works in the field of musical pedagogy, the traditional methods and forms of studying opera in the Children's Art School are clarified and options for implementing these methods are proposed.

Keywords: stages of mastering the art of opera by students at the Children's School of Art, algorithm of acquaintance with opera or its fragments, methodological ways of studying opera, traditional methods of studying opera.

Опера является обязательной дидактической единицей образовательной программы в области музыкального искусства для детской школы искусств. Без погружения в оперу невозможно формирование полных и верных представлений о музыкальной культуре в целом и о творчестве отдельных композиторов в частности.

Восприятие и анализ оперной музыки расширяет слушательский опыт, формирует аналитические умения и потребность в общении с музыкой (Б.В. Асафьев, Н.Л. Гродзенская, Д.Б. Кабалевский, А.И. Лагутин, Н.И. Сац, Б.Л. Яворский). Позитивное влияние оперного искусства на становление музыкальной культуры и интереса к творчеству у подрастающего поколения прошлых эпох достаточно ярко описано в различных биографических хрониках (Н.А. Римского-Корсакова, С.С. Прокофьева, И.Ф. Стравинского). На данном этапе опера лишена такого влияния на современного ребенка. Дети и подростки не проявляют устойчивого интереса к этому виду искусства и встречаются с ним, преимущественно, на занятии по музыкальной литературе. Педагогическая наука причину этого видит в сложности оперы как явления музыкально-театральной культуры и её крупной форме. В этой связи ведутся поиски методов изучения оперы с учащимися в ДШИ (А.И. Лагутин [9], М.С. Красильникова [7; 8], И.Р. Русских [11; 12]), которые раскроют её как многогранное и синтетическое искусство, но доступное и понятное детям и подросткам. К сожалению, на практике изучение оперы в ДШИ не всегда организовано эффективно. При знакомстве с музыкально-сценическими произведениями педагоги склонны опираться на слово, сюжет, либретто, что приводит к излишней информатизации и недостаточному погружению в саму музыку. Не способствует целостному освоению опер и ограниченность учебных часов, отведенных на их изучение. Тем более что одной из тенденций современных программ является расширение количества изучаемых опер, пусть даже и для эскизного прохождения. Все названные факторы осложняют процесс изучения оперы с учащимися в ДШИ и еще острее актуализируют потребность в систематизации и описании этапов и методов изучения оперы с учащимися в ДШИ.

В пособиях (А.И. Лагутин [9]) и отдельных статьях (Ю.А. Егорова [3]), посвященных методике преподавания музыкальной литературы в ДШИ, отмечается, что к изучению оперы учащиеся приступают в младшем подростковом возрасте (не ранее 10 лет) в рамках дисциплины «Музыкальная литература». Это подтверждает и изучение Проекта примерной программы по учебному предмету ПО.02.УП.03. Музыкальная литература для дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области музыкального искусства [10].

При этом стоит отметить, что младшие подростки на музыкальной литературе приступают к целенаправленному изучению оперы, которое отражено в программе дисциплины посредством определения тем, их теоретического и музыкального содержания. Данный этап изучения оперы является *основным*, он регламентирован и

находится под контролем через систему оценивания. Но справедливым будет заметить, что до основного, целенаправленного этапа существует *подготовительный* период. Этот период связан младшим школьным возрастом учащихся ДШИ и с дисциплинами, которые не ставят перед собой цель – изучение оперы, но, так или иначе, обращаются к оперной музыке. Среди таких дисциплин – «Слушание музыки», «Хоровой класс», «Специальный класс» (по видам исполнительского искусства). На занятиях младшие школьники слушают и исполняют фрагменты из опер, осваивают оперное искусство не как исследователи, но как исполнители. По аналогии с «донотным» этапом инструментального обучения, подготовительный этап погружения в оперную музыку не менее важен для развития учащихся.

О поэтапности «вхождения» ребенка в оперное искусство размышлял Д.Б. Кабалевский, который внес значительный вклад в развитие теории и методики освоения детьми крупных музыкально-сценических произведений. В его программе, ориентированной для общеобразовательной школы, прослеживаются следующие этапы: 1) знакомство учащихся младших классов с наиболее популярными и небольшими по объему номерами из опер; 2) рассмотрение в средних классах отдельных номеров классических опер в контексте целой оперной сцены, что позволяет более полно представить образ героя и особенности его с другими персонажами; 3) изучение кульминационных сцен и номеров оперы со старшеклассниками в контексте драматургии всего произведения, что дает целостное представление об опере [4]. Несмотря на то, что данная идея Д.Б. Кабалевского реализована в системе общего музыкального образования, она находит свое отражение и в дополнительном.

Таким образом, стоит предположить, что изучение оперы учащимися в ДШИ проходит поэтапно:

1. Подготовительный этап (6-10 лет). Связан с погружением в оперное искусство через активное слушание и исполнительскую деятельность на занятиях по слушанию музыки, хоровому пению и специальному классу.

2. Этап целенаправленного изучения оперы в рамках дисциплины «Музыкальная литература» (10-15 лет). Связан с освоением историко-теоретического аспекта развития оперного искусства и самой оперной музыки.

В программе определен большой перечень оперных произведений, но в большой степени дети изучают их фрагментарно. В полном объеме в ДШИ проходят центральные оперы русских композиторов М.И. Глинки, А.П. Бородина, М.П. Мусоргского, Н.А. Римского-Корсакова, П.И. Чайковского [10].

Методика изучения оперы в ДШИ достаточно изучена. Сложился *алгоритм знакомства с оперой или её фрагментами*: 1) определение места оперы в творчестве композитора; 2) изложение кратких сведений из истории создания и первой постановки; 3) знакомство с литературным источником, основной темой произведения и типом (жанром) оперы; 4) знакомство с композицией оперы; 5) характеристика и разбор с прослушиванием одного-двух номеров из первого действия (пролога) и всех остальных действий на последующих уроках в соответствии с календарно-тематическим планом [3; 9].

В практико-ориентированных работах описаны *методические пути изучения*: 1) иллюстративный; 2) информативный; 3) проблемно-поисковый, с рекомендацией на приоритетную реализацию третьей модели [3; 9]. Реализация третьей модели не возможна без применения специализированных методов, которые будут направлены на освоение оперы как синтетического искусства.

В этой связи ведутся поиски эффективных методов изучения оперного искусства с учащимися в ДШИ. В рамках данной статьи обратимся к рассмотрению *традиционных методов изучения оперы в ДШИ*.

К традиционным методам в педагогике относят те, что сложились в многолетней педагогической практике, до настоящего времени не потеряли своей актуальности и остаются основой современного образовательного процесса.

Обзорное описание традиционных методов изучения оперы с учащимися в ДШИ предлагает А.И. Лагутин [9]. Изучение его работы в контексте современной методической практики позволяет нам определить название и уточнить содержание следующих методов и форм освоения оперного искусства:

1. Демонстрация отдельных музыкальных фрагментов оперы (арии, ансамблей, хоров, инструментальных эпизодов).
2. Рассказ.
3. Иллюстрация.
4. Наблюдение за звучащей музыкой по нотам.
5. Наблюдение за исполнением музыки.
6. Схема-план композиционного построения оперы или её фрагмента.
7. «Опорный сигнал» (В.Ф. Шаталов) [13].
8. Экскурсия.

Рассмотрим каждый метод в контексте педагогики и приведем методические рекомендации по их применению.

1. Демонстрация отдельных музыкальных фрагментов оперы (арии, ансамблей, хоров, инструментальных эпизодов) относится к группе наглядных методов. Если адаптировать общепедагогическое определение «демонстрации» [6, с. 182] к рассматриваемой ситуации, то демонстрация отдельных музыкальных фрагментов – это метод обучающего взаимодействия педагога с детьми на основе показа музыки в «живом» исполнении или записи в целях обращения внимания обучаемых на существенные характеристики изучаемых музыкальных явлений и процессов. Д.Б. Кабалевский рекомендовал демонстрацию музыки сопровождать работой с нотными примерами по плану:

- 1) рассмотреть (особенности изложения, ритм, регистр, лад, тональность);
- 2) прочесть (пояснительные слова, в том числе итальянские термины и поэтический текст в вокальной музыке);
- 3) услышать (для того, чтобы, нотный пример вызывал слуховые ассоциации – его необходимо наиграть или напеть) [4].

Реализация данного метода проходит в форме группового анализа музыкальных произведений, который в музыкальной школе осуществляется под руководством педагога.

2. *Рассказ* согласно общепедагогической концепции входит в группу словесных методов обучения, наряду с объяснением и беседой, которые также могут быть использованы в процессе изучения оперы в ДШИ. А.И. Лагутин указывает на первостепенность рассказа. В отличие от других словесных методов, рассказ – это эмоциональное, образное повествование. Как отмечает исследователь, «в рассказе последовательное изложение конкретных фактов, событий, явлений дается в яркой эмоциональной форме, способной пробудить у подростков душевный отклик, зародить в сознании определенное отношение к излагаемому материалу, подвести к нужным выводам» [9, с. 42]. Реализация данного метода требует от педагога умения компенсировать отсутствие зрелищности оперного спектакля в классе через красочное и образное словесное описание персонажей, места действия, сценических ситуаций. Рассказ должен быть оживлен приемами художественного слова и риторики – описание, введение прямой речи и диалога, дословных или свободных цитат, риторических вопросов. Цель метода – помочь учащимся представить сценическое зрелище.

Стоит отметить, что реализация данного метода на практике, требует от педагога достаточно высокого уровня развития актерских умений, знаний в области режиссуры, которые могли бы помочь ему выстроить рассказ и увлечь учащихся. Не

каждый педагог обладает комплексом перечисленных качеств. И потому, чаще всего, рассказ сводится к сухой обрисовке места действия и перечислению событийного ряда. Такой вариант реализации данного метода не позволяет достичь цели, поставленной перед ним. Если педагог осознает свои затруднения в реализации рассказа, то он может прибегнуть к применению других методов или их комплекса, сохраняя основную задачу, поставленную перед рассказом.

3. *Иллюстрация* входит в группу наглядных методов обучения, наряду с демонстрацией. Иллюстрация – от лат. 1) рисунок в тексте книги; иллюстрировать, снабжать книгу пояснительными рисунками. – 2) Периодическое издание, снабженное рисунками художественного, этнографического, исторического, политического и прочего содержания» [2, с. 242]. В педагогике иллюстрация рассматривается как рисунок или серия рисунков, которые подчиняясь содержанию и стилистике рассказа или учебного текста, раскрывают его, углубляют понимание и усиливают восприятие обучающихся. Метод иллюстрации практически всегда сопровождает и дополняет рассказ. А.И. Лагутин отмечает, что на уроках музыкальной литературы необходимо иметь как специально созданный для сопровождения занятий, так и подобранный иллюстративный материал, отвечающий педагогическим целям и позволяющий активизировать восприятие обучающихся. По его словам, «к месту продемонстрированные и прокомментированные иллюстрации помогут учащимся увидеть место действия, вообразить сценическую ситуацию, портреты героев, сказочных персонажей (Черномор, Наина, Голова великана). Подростки не в состоянии реально представить, как выглядят на сцене Фигаро, Керубино, Баян, Пимен, Варлаам, Юродивый, Кончак, Берендей, Лель... Нужно детям помочь «увидеть» парадные залы в «Иване Сусанине» и «Евгении Онегине», келью и грановитую палату в «Борисе Годунове», двор Галицкого и терем Ярославны в «Князе Игоре». А костюмы персонажей добавляют представление об эпохе и социальной среде» [9, с. 52].

Автор упоминает наглядные пособия для уроков музыки 1963 года, выпущенное издательством «Музыка». На современном этапе также издаются разнообразные материалы такого рода. Среди них можем назвать – «Знакомство с оперой: оперы русских композиторов с иллюстрациями и комментариями для детей» Н.Н. Алпаровой (2010) [1], «Опера. Маленькая музыкальная энциклопедия», составитель М. Ковалева (2014) [5].

4. *Наблюдение за звучащей музыкой по нотам.* Согласно общепедагогической классификации наблюдение относится к практическим методам. Оно представляет

собой активную форму чувственного познания и направлено на формирование мышления. В этой связи данный метод актуален в музыкальной педагогике, он позволяет постигать музыкальное искусство посредством различных органов чувств. Наблюдение за процессом воссоздания нотного текста в музыкальных звуках формирует понимание законов музыкального развития и музыкальное мышление, развивает умение ориентироваться в нотном тексте, формирует навык чтения нот, способствует осмысленному запоминанию музыки. Г.Г. Нейгауз отмечал, что «согласовывать слышимое с видимым – ухо с глазом» является ключевым фактором в обучении музыке детей [Цит. по: 9, с. 51]. А.И. Лагутин в этом отношении пишет, что «систематическое наблюдение за звучащей музыкой по нотам со временем вырабатывает стойкие ассоциативные связи между звуковыми образами и соответствующей нотной записью» [9, с. 50]. Для реализации данного метода необходима прочная материальная база – все ученики должны быть обеспечены нотными материалами – хрестоматиями, оперными клавирами.

Данный навык формируется у обучающихся в процессе систематической работы – от простейших заданий до более сложных видов наблюдения. Стоит соблюдать и постепенность усложнения нотного текста. Как отмечает А.И. Лагутин, наиболее простой для наблюдения детей нотной записью является изложение музыки на двух нотоносцах в скрипичном и басовом ключах. Педагогу не следует терять контроль над ситуацией в процессе выполнения детьми заданий такого рода. Так как если учащиеся «потеряли» в нотах музыку, то дальнейшее наблюдение становится бессмысленным. Будет являться помехой для восприятия музыкального произведения и задание, которое пока недоступно обучающимся. Педагогу необходимо учиться соотносить возможности учащихся и уровень сложности нотного текста. Работа с клавиром оперы – сложный вариант данного метода. Несмотря на то, что словесный текст, на первый взгляд, помогает следить по нотам. Вместе с тем, он отвлекает от самого нотного текста. Богатая хоровая и оркестровая фактура, различные подтекстовки и так далее не позволяют учащемуся выдержать темп и не потеряться в нотном тексте. Преподаватель должен внимательно следить за работой учеников и помогать им. Стоит учить воспринимать нотный текст не только «горизонтально», но и видеть «вертикаль».

5. *Наблюдение за исполнением музыки* является еще одним вариантом метода наблюдения на уроках музыкальной литературы. Он предполагает наблюдение за процессом создания музыки в процессе непосредственного контакта между исполнителем и слушателем. В роли исполнителя может быть сам учитель,

иллюстраторы, старшие ученики, иные исполнители, взаимодействие с которыми становится доступным в концертном зале или через видеозапись, видеотрансляцию оперных спектаклей. Ведущие музыканты считают, что для полноты восприятия музыкального искусства очень важен контакт с исполнителем, наблюдение за самим процессом создания музыки. И.Ф. Стравинский отмечал: «зрительное восприятие жеста и всех движений тела, из которых возникает музыка, совершенно необходимо, чтобы охватить эту музыку во всей полноте» [Цит. по: 9, с. 51].

6. *Схема-план композиционного построения оперы или её фрагмента* является разновидностью наглядных методов обучения. Опера является многоаспектным явлением. Обучающемуся необходимо осознать сюжетную линию, структуру, музыкальный материал и драматургию. В этой связи ребенку необходима определенная опора, сжатая и наглядная основа оперы. Этой опорой может стать графическая наглядность. А.И. Лагутин отмечает, что «применение графической наглядности облегчает усвоение многих композиционных особенностей произведений, позволяет легко увидеть то, что подросткам еще трудно услышать – постигнуть слухом. Замечено, что абстрактная наглядность ускоряет мышление, делает учебный материал легко обозримым. Схемы, таблицы, содержащие в свернутом виде ёмкую информацию, благодаря своей наглядности воспринимаются и запоминаются без особых затруднений» [9, с. 53].

А.И. Лагутин предлагает три вида схемы-плана, направленные на интенсификацию изучения оперы. Но данные схемы не являются исчерпывающими вариантами применения графической наглядности.



Схема 1. Виды планов-схем композиционного построения оперы и её фрагментов (А.И. Лагутин)

Данные схемы, отражающие в свернутом виде конструкцию оперу и «привязку музыкального материала к конкретным действиям, позволит учащимся без особых усилий осмыслить структуру сочинения в единстве с развертыванием его сюжетной основы. А звучащая музыка будет легко ассоциироваться с местом действия и конкретной сценической ситуацией» [9, с. 96].

Продемонстрируем каждую из схем отдельно.

Схема-план композиционного построения всей оперы предполагает описание: №№ действий, основного содержания (очень кратко), музыкальных фрагментов, которые разбираются и прослушиваются (заполняются после слушания). В работе А.И. Лагутина приводится пример схемы-плана такого типа по опере М.И. Глинки «Иван Сусанин».

№№ действий	I действие	II действие	III действие	IV действие (3 картины)	Эпилог
<i>Место действия</i>	Улица русского села	Тронный зал в замке польского короля	Изба Сусанина	Заключительная картина: зимний ночной лес	Москва, Красная площадь
<i>Основное содержание (очень кратко)</i>	Народ готовится к защите от вражеского нашествия	Враги празднуют победу и готовятся к новому походу на Русь	Первое столкновение народа с врагом	Подвиг Сусанина	Праздник победы
<i>Музыкальные фрагменты, которые разбираются и прослушиваются (заполняется после прослушивания)</i>	Интродукция (мужской хор, женский хор, смешанный хор). Каватина и рондо Антонида. Трио (Собинин, Антонида, Сусанин)	Полонез, краковяк, мазурка	Песня Вани, ответы Сусанина полякам, прощание с дочерью. Свадебный хор, романс Антонида	Хор поляков на музыку мазурки. Ария Сусанина	Хор «Славься»

Схема 2. План-схема композиции оперы М.И. Глинки «Иван Сусанин» (А.И. Лагутин)

Схема-план композиционного построения фрагмента оперы (действия, картины, сцены) отражает последовательность сюжетного развития изучаемого фрагмента, действующих лиц, музыкальные фрагменты. Этот вариант схемы направлен на глубинное освоение оперы. Необходимо понимать, что не все разделы оперы подвергаются такому разбору на уроке музыкальной литературы. Учащиеся ДМШ не готовы изучать оперу в таком объеме. Но данные схемы позволяют им понять возможную роль каждого фрагмента оперы в общей музыкальной драматургии и в будущем, возвращаясь к опере, совершать в ней новые открытия.

Ярославна	Ярославна	Ярославна	Ярославна	Финал (все)
одна	с девушками	с Галицким	с боярами	
Ариозо (монолог)	Два женских хора	Дуэт (диалог)	Два мужских хора	

Схема 3. Схема-план композиционного построения второй картины I действия оперы А.П. Бородина «Князь Игорь» (А.И. Лагутин)

Создание такой схемы сопровождается комментариями по каждому фрагменту с позиции его музыкально-сценического и музыкального содержания. Приведенная схема 3 подводит учащихся к пониманию сущности оперного финала. По словам автора схемы, она «дает возможность показать учащимся, что чередование номеров в опере определяется ходом действия, последовательностью сюжетного развития. Дальнейший разбор и прослушивание хора девушек (лучше – всей сцены Ярославны с девушками) и хора бояр («Мужайся, княгиня») будут восприняты уже в контексте всего действия» [9, с. 96].

Схема-план композиционного построения фрагмента оперы (действия, картины, сцены) с отражением музыкальной формы позволяет учителю наглядно проиллюстрировать композицию сквозного развития действия и в опоре на визуализацию объяснить это явление ученикам.

Оркестровое вступление	Хор А	Монолог Бориса Б	Хор А ₁
---------------------------	----------	---------------------	-----------------------

Схема 4. Схема-план композиционного построения второй картины Пролога оперы М.П. Мусоргского «Борис Годунов» (А.И. Лагутин)

7. «Опорный сигнал» (В.Ф. Шаталов). В педагогическом словаре под редакцией Г.М. и А.Ю. Коджаспировых данный метод характеризуется как «средство наглядности (схема, рисунок, чертеж, криптограмма), содержащее необходимую для долговременного запоминания учебную информацию, оформленную по правилам мнемоники (искусство запоминания)» [6, с. 222]. Метод опорного сигнала разработан В.Ф. Шаталовым в русле общей педагогики. Его назначение представить учащимся в сжатой и ассоциативной форме крупные блоки информации, которые потом могут быть ими развернуты. Опорный сигнал состоит из ярких и запоминающихся знаков-символов. В его основе – обобщающая информация, из которой вытекают все другие

необходимые для изучения содержательные линии. Чем компактнее и оригинальнее схема, тем эффективнее будет её воздействие. В.Ф. Шаталов отмечает, что «Компактные, необычные опорные сигналы, вызывая живой интерес учащихся, побуждают их к активному труду, к поиску, обостряют внимание ко всем проблемам, которые оказываются в поле их активного восприятия» [13, с. 160]. А.И. Лагутин предполагает, что данный метод должен стать эффективным средством изучения оперы на уроках музыкальной литературы в ДШИ. Но, к сожалению, примера разработки опорного сигнала, направленного на изучения оперы найдено не было.

8. *Экскурсия.* Согласно педагогической науке экскурсия является не методом обучения, а формой организации обучения, которая позволяет «проводить наблюдения, а также изучение различных предметов, явлений и процессов в естественных условиях» [6, с. 392]. А.И. Лагутин отмечает эффективность данной формы работы в процессе изучения оперы в ДШИ. Экскурсии могут быть запланированы (если это возможно) в музыкальный театр, на гастрольные постановки опер, на выставки, посвященные опере. В условиях, когда непосредственное посещение экскурсий невозможно, стоит применять виртуальные туры в музыкальные театры мира, онлайн-концерты, иные материалы с видеофиксацией. А.И. Лагутин говорит о том, что «в музеях музыкальных театров можно познакомиться с их историей, увидеть макеты декораций, написанные известными театральными художниками, костюмы знакомых оперных и балетных персонажей, в которых выступали знаменитые артисты. Такие экскурсии оставят заметный след в сознании детей, им будет, что вспомнить» [9, с. 53]

Представленный обзор традиционных методов и форм освоения оперы на уроках музыкальной литературы в ДШИ не является исчерпывающим, но ключевые моменты методики в нем отражены. Их применение позволяет раскрыть для учащихся оперное искусство в опоре на его музыкальную и театральную природу. Описанные в статье методы и формы не утратили свою актуальность и сегодня. При этом нельзя не отметить, что методическое творчество педагогов в этом направлении продолжается, создавая новые варианты преломления традиционных методов и форм.

Список литературы

1. Алпарова, Н. Н. Знакомство с оперой : оперы русских композиторов с иллюстрациями и комментариями для детей / Н. Н. Алпарова. – Ростов на Дону : Феникс, 2010. – 85 с.
2. Брокгауз, Ф. А. Энциклопедический словарь. Современная версия [Текст] / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – Москва : Эксмо, 2002. – 672 .
3. Егорова, Ю. А. Методика преподавания музыкальной литературы в музыкальной школе как объект педагогического анализа / Ю. А. Егорова // Развивающее обучение в условиях современного информационного пространства. – Казань : КФУ, 2019. – С. 69-75.
4. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца : Кн. для учителя [Текст] / Д. Б. Кабалевский. – Москва : Просвещение, 1984. – 206 с.
5. Ковалева, М. Опера. Маленькая музыкальная энциклопедия / сост. М. Ковалева. – Санкт-Петербург : Фордсвинд, 2015. – 96 с.
6. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспирова. – Москва : Март, 2005. – 448 с.
7. Красильникова, М. С. Интонационный анализ музыкальных произведений в общеобразовательной школе [Текст] / М. С. Красильникова // Педагогика искусства. 2017. – № 2. – С. 96 – 102.
8. Красильникова, М. С. Опера на уроках музыки в школе в контексте модернизации общего образования [Текст] / М. С. Красильникова // Педагогика искусства. – 2016. – № 4. – С. 130 – 137.
9. Лагутин, А. И. Методика преподавания музыкальной литературы в детской музыкальной школе [Текст] : учебник для вузов / А. И. Лагутин. – Санкт-Петербург : Лань, 2022. – 176 с.
10. Проект примерной программы по учебному предмету ПО.02.УП.03. Музыкальная литература для дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области музыкального искусства [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://doc.msk.muzkult.ru/fgt>. – Загл. с экрана 12.03.2023.
11. Русских, И. Р. Принцип интеграции в приобщении младших школьников к оперному творчеству [Текст] / И. Р. Русских // Педагогическое образование в России. 2019. – № 5. – С. 124-129.
12. Русских, И. Р. Приобщение младших школьников к оперному творчеству в детской школе искусств [Текст] / И. Р. Русских // Вестник Шадринского государственного педагогического университета 2020. – №1. – С. 86-90.
13. Шаталов В. Ф. Учить всех, учить каждого [Текст] / В. Ф. Шаталов // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.

УДК 371.3, 371.7, 613.03

Лангуев К.А., Лангуева Е.В. Изменение мышления в контексте цифровизации

Лангуев Константин Александрович

ассистент кафедры гигиены ФГБОУ ВО «ПИМУ» Минздрава России
lka-2008@mail.ru

Лангуева Елена Викторовна

учитель русского языка и литературы
МАОУ «Школа № 178» города Нижнего Новгорода
langev@mail.ru

Changing thinking in the context of digitalization

Languiev Konstantin Aleksandrovich

assistant of the Department of Hygiene
Volga Region Research Medical University of the Ministry of Health of Russia

Languieva Elena Viktorovna

teacher of Russian language and literature of the School No. 178 of Nizhny Novgorod

Аннотация. Педагогическое и психолого-гигиеническое сообщества отмечают, что современным учащимся характерно так называемое клиповое мышление, возникшее в результате доминирования виртуальной среды в обществе. Оно характеризуется поверхностным восприятием воспринимаемой информации, фрагментарностью и мозаичностью. Как правило у таких людей снижается критическое восприятие к получаемой информации и формированию логико-концептуальных выводов. В статье предлагается вместе с автором проанализировать причины возникновения клиповости и познакомиться с некоторыми научными исследованиями по обозначенной теме.

Ключевые слова: образование, учащиеся, цифровая среда, учащиеся, дети и подростки, линейное мышление, клиповое мышление, когнитивные процессы

Abstract. Pedagogical and psychological-hygienic communities note that modern students are characterized by the so-called clip thinking, which arose as a result of the dominance of the virtual environment in society. It is characterized by a superficial perception of perceived information, fragmentation and mosaic. As a rule, such people have a reduced critical perception of the information received and the formation of logical and conceptual conclusions. The article suggests that together with the authors analyze the causes of clipness and get acquainted with some scientific research on the designated topic.

Keywords: education, digital environment, students, linear thinking, clip thinking, cognitive processes

Введение. В отечественной детской психологии одно из важных направлений в исследовательской деятельности является изучение когнитивных способностей ребёнка. Всё больше становятся актуальными вопросы, посвящённые изменениям, возникающим в психике под влиянием погружения молодого поколения в информационную среду [1-2]. Анализ результатов данных исследований по обозначенной теме позволяет прийти к выводу, что погруженность детей и подростков в виртуальную сеть Интернет может изменять восприятие, внимание, память, воображение, представление, речь, мышление [3].

В эпоху цифровых технологий скорость восприятия информации подростками увеличилась, а качество её обработки снизилась [4]. Ребёнок взаимодействует с информацией поверхностно, не проникая в суть процесса или явления. Поверхностное взаимодействие с информацией приводит к тому, что в головном мозге ребёнка функционирует меньше нейронных связей, память ухудшается, его сознание формируется из отрывочных образов [5]. Это привело к тому, что линейное восприятие информации у детей заменяется сетевым, в связи с чем память становится кратковременной и неглубокой, а мышление – клипово-комиксное [6].

Клипово-комиксное восприятие информации приводит к поверхностному восприятию информации учащимися, к непониманию её содержания в связи с предпочтением визуализации, графических интерпретаций рассматриваемого или изучаемого объекта, процесса, сюжета [7]. В своих научных публикациях исследователи Регуш Л.А., Алексеев А.А., Алексеева Е.В. отмечают, что человек с таким типом мышления умеет быстро переключаться между разрозненными смысловыми фрагментами, предпочитает нетекстовую, образную информацию, но главное – неспособность к восприятию однородной и одностильной информации, в том числе книжного текста, к длительному произвольному вниманию, рациональному рассуждению и умозаключению на основе объединения фактов [8].

Методы исследования. Использован анализ научных статей, системный и структурно-логический методы. Методологической основой статьи явилось изучение и обобщение литературных данных по вышеназванной проблеме исследования.

Результаты. Отличительной чертой эпохи новых информационных технологий является скорость восприятия образов, визуальность и эмоциональность, в результате чего наблюдаются изменения в умственной деятельности. Гиппокамп головного мозга, переводящий информацию из кратковременной в долговременную память, снижает свою функциональную способность [9]. Человек воспринимает суть происходящего поверхностно, не проникая в суть процесса или явления.

Поверхностное же взаимодействие с информацией приводит к тому, что в головном мозге функционирует меньше нейронных связей, память ухудшается, его сознание формируется из отрывочных образов [10]. Из-за поверхностного восприятия у человека не обогащаются сферы чувств, а духовные качества утрачиваются или не развиваются [11].

В своих работах исследователи Захаркина Т.Н. и Исакова И.А. утверждают, что развитию нового вида мышления способствует также синдром дефицита внимания и гиперактивности, достаточно часто диагностируемый у детей дошкольного и младшего школьного возраста [12]. Данный синдром характеризуется гиперэмоциональностью, импульсивностью, снижением интеллектуальных способностей, трудностью восприятия и запоминания информации. У ребёнка, который постоянно находится за компьютером, изменяется фронтоталамическая система головного мозга, отвечающая за рабочую память, произвольное внимание, торможение импульсивных реакций, а также обнаруживаются локальные отклонения электрической активности правого полушария [13].

Необходимо отметить, что клиповое мышление имеет общие черты с ризоматическим мышлением, характеризующимся нелинейностью и хаотичностью [14]. Одной из сторон развития нового вида мышления у молодого поколения является использование технических устройств для запоминания и хранения информации. Молодёжь, привыкшая перекладывать функцию запоминания информации на устройства внешней памяти цифровых устройств, утрачивает способность запоминать новое, вспоминать старое и выделять из общего объёма информации необходимые сведения. По мнению зарубежных врачей по клинической психологии и нейропсихологии, изменения, происходящие у подростков в памяти, прежде всего связаны с применением электронных органайзеров и аналогичных им серверов в сети Интернет. Происходит отвыкание в тренировке собственной памяти, потому что «внешняя память» находится всегда под рукой [15].

Информация, получаемая с помощью сети Интернет, даёт быстрое положительное эмоциональное подкрепление, которое может способствовать развитию информационной зависимости. В нейрофизиологии данная зависимость объясняется развитием кортико-стриарной дофаминергической системы быстрого подкрепления в организме учащегося [16]. Каждый раз, когда очередной стимул в виде информации привлекает внимание ребёнка, в его мозгу происходит выброс дофамина, заставляющий снова искать информационные стимулы. В результате появляется новый условный рефлекс – информационный сёрфинг [14].

Изменение типа мышления может привести к функциональной неграмотности, когда учащийся не воспринимает смысл текста и испытывает трудность в его пересказе. В отличие от обычной неграмотности при функциональной происходят нарушения в механизмах мышления, памяти и внимания [17].

Выводы. Цифровизация помимо положительных аспектов (конвергентная коммуникация, создание экранных пространственных конструкций, конструирование моделей объектов/процессов) обладает рядом и неблагоприятных воздействий на когнитивную сферу учащихся. Происходит ослабление дискурсивных (рассуждающих) свойств и преобладание констатирующих свойств мышления, проявляющегося в ослаблении способности концентрировать внимание на выявлении существенных признаков отбираемой информации. Новый тип мышления заменяет непрерывное восприятие информации на дискретное, что препятствует цельности восприятия информации.

Важно и дальше изучать с помощью современных научных методов данный тип мышления.

Необходимо развивать новые педагогические методы по способу обучения учащихся. Примером могут послужить применение на уроках дивергентных карт, случайных ассоциаций, синектики, инверсии, аналогии отношений и аналогии внешних форм, а также развитие технологии критического мышления. Актуальными мероприятиями в работе по профилактике клиповости являются просветительские беседы с родителями учащихся.

Совместная работа педагогов, психологов и гигиенистов в области детей и подростков позволит найти пути адаптации к клиповому мышлению у современных учащихся и оптимально учитывать его особенности в образовательном процессе.

Список литературы

1. Регуш, Л.А. Особенности мышления подростков, имеющих разную степень погруженности в интернет-среду / Л.А. Регуш, Е.В. Алексеева, О.Р. Веретина [и др.] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2019. – № 194. – С. 19-29.
2. Солдатова, Г.У. Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина? / Г.У. Солдатова, А.Е. Вишнева // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – № 3 – С. 97-118.
3. Никулова, Г.А. Интернет и когнитивные способности обучающихся / Г.А. Никулова, А.Н. Черкашина // Образование XXI века: гуманизация, поливариативность, цифровизация: Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Липецк, 25 декабря 2019 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2019. – С. 306-314.

5. Большаков, А.М. Информационные нагрузки как новый актуальный раздел гигиены детей и подростков/ А.М. Большаков, В.Н. Крутько, Е.Н. Кутепов//Гигиена и санитария. – 2016. – № 95. – С. 172-177.
6. Петрова, Е.В. Экология когнитивно-образовательного пространства цифровой эпохи / Е.В. Петрова // Развитие образования. – 2019. – № 3. – С. 28-32.
7. Макарьева, Т.В., Феномен «Клипового мышления» у младших школьников/ Т.В. Макарьева, Л.Д. Филюгло// Поволжский вестник науки. – 2020. – № 1. – С. 63-68.
8. Букатов, В.М. Клиповые изменения в восприятии, понимании и мышлении современных школьников – досадное новообразование постиндустриального уклада или долгожданная реанимация психического естества?/ В.М. Букатов // Актуальные проблемы психологического знания. – 2018. – № 4. – С. 5-19.
9. Регуш, Л.А. Сравнительная характеристика мышления современных подростков и подростков второй половины XX века / Л.А. Регуш, А. А. Алексеев, Е.В. Алексеева [идр.] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2018. – № 187. – С. 59-69.
10. Поляков, С.Д. «Клиповое мышление» у старшеклассников и студентов: опыт исследования / С.Д. Поляков, Л.А. Белозерова, В.В. Вершинина [и др.] // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2019. – № 4. – С. 126-143.
11. Петрова, Е.В. Экология когнитивно-образовательного пространства цифровой эпохи / Е.В. Петрова // Развитие образования. – 2019. – № 3 (5). – С. 28-32.
12. Докука, С.В. Клиповое мышление как феномен информационного общества / С.В. Докука // Общественные науки и современность. – 2013. – № 2. – С. 169–176.
13. Захаркина, Т.Н. Цифровая зависимость как фактор развития синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей / Т.Н. Захаркина, И.А. Исакова // Научные труды международной научной конференции «Участие детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы: современное состояние, проблемы и перспективы». – М., 2019. – С. 87-90.
14. Панков, М.Н. Клинико-физиологические проявления синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей (обзор литературы) / М.Н. Панков, А.В. Грибанов, И.С. Депутат, Л.Ф. Старцева, А.Н. Нехорошкова // Вестник новых медицинских технологий. – 2013. – Т.20. – №3 – С.91-97.
15. Ломбина, Т.Н. Особенности обучения детей с клиповым мышлением / Т.Н. Ломбина, О.В. Юрченко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. №1. – С.45-50.
16. Гриценко, И.А. Клиповое мышление – новый этап развития человечества / И.А. Гриценко // Учёные записки Российского государственного социального университета. – 2012. – № 4 (104). – С. 71-74.
17. Clure, S.M. Separate neural systems value immediate and delayed monetary rewards. / S.M. Clure, D.I. Laibson, G. Loewenstein // Science. – 2004. №306 (5695). – P.503-507.
18. Воронцов, А.В. Чтение как социальная проблема / А.В. Воронцов // Вестник Герценовского университета. – 2009. № 11. – С. 24-33.

УДК 371

**Молданова И.М. Формирование медиакомпетентности
и лингвокультурологической компетентности обучающихся посредством
участия в конкурсах видеороликов**

Молданова Ирина Максимовна

кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник
Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок
г. Ханты-Мансийск, Россия

**Formation of media competence and linguistic and cultural competence of
schoolchildren through participation in video contests**

Moldanova Irina Maksimovna

Candidate of Philological Sciences, leading researcher Ob-ugric institute of applied
researches and development, Khanty-Mansiysk, Russian Federation

Аннотация. Статья посвящена формированию медиакомпетентности и лингвокультурологической компетентности обучающихся посредством участия в конкурсах видеороликов. В современном мире IT-технологии находят широкое применение во всех сферах жизни, что доказывает необходимость освоения навыков работы с различными формами цифровых технологий. Одним из таких мероприятий, где можно способствовать развитию медиа- и лингвокультурологической компетентности, являются конкурсы видеороликов. В ходе создания видеоролика обучающийся выполняет необходимые технические требования для участия в конкурсе (конвертация, наложение субтитров и др.), а также, с помощью педагога, подбирает лингвокультурологический материал для контента. Анализ работ образовательной акции «Говори на родном языке» (2022) показал недостаточный уровень владения навыками в области медиа и лингвокультурологической компетенции (30 % от общего числа).

Ключевые слова. Медиаобразование, медиакомпетентность, лингвокультурологическая компетентность, цифровые технологии, обучающийся, видеоролики.

Abstract. The article is devoted to the formation of media competence and linguoculturological competence of pupils through participation in video contests. IT technologies in the modern world are widely used in all spheres of life, which proves the need to master the skills of working with various forms of digital technologies. Video contests are one of such events, where it is possible to promote the development of media and linguoculturological competences. During the working on the video, the pupil fulfills necessary technical requirements for participation in the competition (conversion, subtitling, etc.), and also, with the help of a teacher, selects linguistic and cultural material for the content. The analysis of the works of the educational campaign "Speak your native language" (2022) showed an insufficient level of proficiency in the field of media and linguoculturological competences (30% of the total).

Keywords: Media education, media competence, linguoculturological competence, digital technologies, pupil, videos.

Введение. Достижения в области компьютерных и информационных технологий привели к коренным изменениям в области информации и коммуникации. Естественно, нашу жизнь уже невозможно представить без средств массовой информации, социальных сетей и видеохостингов, под воздействием которых, в том числе, формируются нравственные, художественно-эстетические, социальные, интеллектуальные ценности и интересы.

Например, в докладе «Дети. Медиапотребление. 2017» [1], которое проводилось по заказу АО «Цифровое телевидение» совместно с Институтом современных медиа (MOMRI), отмечается, что современные дети – самая многочисленная (22,6 млн.) и самая медийная часть социума, значительно опережающая по медиапотреблению подростков и молодёжь. Родители, независимо от уровня дохода, обеспечивают детям доступ к современным медиа: теперь более половины детей от рождения до 12 лет имеют возможность ежедневно использовать смартфон или планшет родителей (59%). Собственные цифровые устройства, в том числе мобильные, появляются у детей как никогда рано: в возрасте до 3 лет каждый 10 ребенок является обладателем собственного гаджета.

Мультиэкранность (тв, планшет, смартфон) и диджитализация – новые признаки детского медиапотребления. Новым явлением стал массовый ежедневный просмотр детьми видеоконтента на Youtube (48% в 0-12 лет), использование мессенджеров (35% в 8-12 лет), общение детей с 8-10 лет в социальных сетях (36% в 8-12 лет). Мобильные игры на планшете или телефоне стали ежедневным видом досуга для каждого второго ребёнка с рождения до 12 лет (45%).

При этом, конечно, сохраняется высокий уровень тревожности и отмечается дефицит родительской осведомлённости и медиакомпетенции в условиях раннего и интенсивного овладения детьми цифровыми устройствами.

Однако общество не сможет отказаться от цифровых устройств, поэтому необходимо внимательно относиться к медиапотреблению и, по возможности, направлять его в нужное русло.

Терминологический аппарат. В научной литературе термин медиаобразование имеет разные толкования, например, А. В. Шариков предлагает следующее толкование: «Медиа-образование (медиа-коммуникационное образование) – процесс передачи и усвоения знаний, умений и навыков, связанных с массовой коммуникацией» [2, с. 5]. В «Российской педагогической энциклопедии» дается такое определение: «Медиа-образование (англ. Media education, от лат. media – средства), направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками

закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т. д.). Основные задачи медиа-образования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать её, осознавать последствия её воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [3]. Медиа-образование, по мнению Ю. Н. Усова, это процесс «развития личности средствами и на материале средств массовой коммуникации» [4, с. 5]. Л. А. Иванова, в статье «Медиа-образование как педагогический феномен», детально проанализировала имеющиеся определения в отечественной и зарубежной литературе. Соглашаясь с точкой зрения Т. А. Стефановской, она формулирует такое определение медиаобразования: «Медиаобразование есть управляемый учителем процесс развития, образования и формирования личности на базе использования СМК (средств массовой коммуникации – *расшифровка наша*)» [5, с. 72]. Определения понятия «Медиаобразование» могут быть даны с разных позиций, однако во всех работах отмечается, что необходимо формировать навык медиакомпетентности у обучающихся.

В данной работе мы будем придерживаться мнения А. В. Федорова, что «медиаобразование – процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа): то есть развития культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники и т. д. Обретенная в результате медиаобразования медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, интернета, способствует лучшему пониманию языка медиакультуры» [6].

Медиакомпетентность, по мнению А. В. Федорова, – совокупность умений выбирать, использовать, критически анализировать, оценивать, создавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме [6].

Формирование лингвокультурологической компетенции обучающихся при создании видеоролика будет способствовать повышению познавательной активности и мотивации при изучении родного языка, расширения речевых и культурных практик. А. А. Подгорбунских приводит следующую трактовку понятия

«лингвокультурология», это «комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, непосредственно связанная с исследованием культуры, которая изучает определённым образом отобранную и организованную совокупность культурных ценностей, исследует живые коммуникативные процессы порождения и восприятия речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, даёт системное описание языковой «картины мира» и обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения» [7, с. 101]. В статье Е. С. Носовой, на основе мнения специалистов этой области (В. В. Воробьевой, С. А. Кошарной, В. А. Масловой), даётся такое определение лингвокультурологической компетенции, «система знаний о культуре, воплощённой в национальном языке, личностные качества, приобретаемые в процессе освоения системы культурных ценностей, выраженных в языке и регулирующих коммуникативное поведение носителей этого языка» [8, с. 454]. Приведённые определения медиакомпетентности и лингвокультурологической компетенции являются взаимодополняющими друг друга представлениями, которые определяют набор необходимых навыков в сфере социально-значимой деятельности.

Одной из таких форм, где могут формироваться данные компетенции, являются форматы видеороликов. Данный формат на сегодняшний день очень популярен, в качестве примера можно привести популярную социальную сеть «Tik tok», где публикуются небольшие вертикальные ролики длиной 15 секунд (в основном это музыкальные клипы, комедийные скетчи, танцы, реакции на тренды и другая активность). Современные дети – визуалы, они активно потребляют видеоконтент в интернете. Стоит отметить, что детский влогинг (ведение видеодневника в интернете) продолжает набирать популярность. Дети с 2-3 лет при помощи родителей становятся влогерами. У топовых детей-влогеров число просмотров набирает до 90 млн. просмотров. Формат Let's play (включающий в себя демонстрацию игрового процесса с собственными комментариями) является очень популярным и востребованным у детской аудитории.

Создание видеороликов как средство формирования медиакомпетентности и лингвокультурологической компетентности. Конкурсы видеороликов проводятся довольно часто, например, II Всероссийский конкурс семейных видеороликов, раскрывающих роль семьи, родных языков, национальных традиций в воспитании подрастающего поколения прошёл под эгидой Национальной Родительской ассоциации совместно с Министерством просвещения Российской Федерации (2022); на территории Ханты-Мансийского автономного

округа – Югры в Обско-угорском институте прикладных исследований и разработок и в Объединенной редакции газет «Ханты ясанг» и «Луима сэрипос» проводились конкурсы видеороликов, для владеющих родным языком, «Говори на родном языке» и «Сначала была сказка».

Образовательная акция на родных языках коренных малочисленных народов Севера «Говори на родном языке» проводится ежегодно в соответствии с приказом Департамента образования и науки автономного округа от 04.08.2022 г. № 10-П-1656 174/01-09 290 «О внесении изменений в приказ Департамента образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, Департамента культуры Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, Департамента общественных и внешних связей Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 10.02.2017 г. № 246/47/28 «Об организации и проведении в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре образовательных акций на родных языках коренных малочисленных народов Севера». Цель акции – популяризация родных языков коренных малочисленных народов Севера, привлечение внимания подрастающего поколения Югры к родному языку, литературе и культуре как важным факторам сохранения и развития духовных традиций и ценностей народа, укрепления живой связи поколений, формирование чувства патриотизма [9]. Одной из задач Акции является привлечение общественности, носителей языка и культуры коренных малочисленных народов Севера к использованию IT- технологий для популяризации родного языка и проведения досуга детей и молодёжи.

В 2022 году на конкурс видеороликов подали 42 заявки из 12 муниципальных образований автономного округа. В акции приняли участие на добровольной основе воспитанники дошкольных образовательных организаций, обучающиеся общеобразовательных организаций, организаций дополнительного образования, педагоги, общественность, желающие продемонстрировать владение родным языком коренных малочисленных народов Севера, проживающих на территории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Приятно, что 35 % от общего количества участников составляют мальчики и юноши. Проявили интерес к конкурсу также представители старшего поколения. По требованиям к видеоролику участники должны были создать видеоролик на родном языке, которым владеют, при этом содержание видеоролика должно представлять действие, демонстрирующее знание и активное владение родным языком, отражать тематическое направление Акции [10].

Согласно Положению о проведении Акции жюри оценивало работы по утверждённым критериям: 1) видеоролик должен содержать звуковое сопровождение

(голос, фоновая музыка) на родном языке; 2) речь на родном языке сопровождается субтитрами с переводом на русский язык. Виды, формы, жанр работы не ограничивались. Не допускалось использование мультимедийных презентаций и слайд-шоу в качестве основного видеоряда. Хронометраж видеоролика должен составлять не менее одной минуты и не более 5 минут. Минимальные требования к качеству видеоролика: разрешение видео не менее 1280x720 пикселей, частота кадров не менее 25 в секунду. Допустимые типы файлов: mp4, wmv. Размер файла не должен превышать 400 Мб.

Рассмотрим контент видеороликов на хантыйском языке, присланных на конкурс: из 42 заявок – 23 видеоролика представлены на хантыйском языке. Критерий «звуковое сопровождение»: 13 % (3 видеоролика) – не имеют озвучивания на родном языке (имеется фоновая музыка); 30 % (7 видеороликов) – качественное озвучивание (правильное произношение, т. е. следование нормам литературной речи: лексическим, синтаксическим, орфоэпическим); 56 % (13 видеороликов) – недостаточно качественное озвучивание (слабое знание родного языка, что выражается в речевых нарушениях: фонетико-фонематической стороны речи, лексико-грамматической и неправильного ударения). Критерий «сопровождение родной речи субтитрами на русском языке»: 17 % участников. Также следует отметить, что в некоторых видеороликах были несоответствия языка и национальной одежды (например, язык хантыйского этноса, одежда – представителей другого этноса), что, на наш взгляд, приводит к культурному искажению. Хронометраж видеопроизведения, а также минимальные требования к качеству, в основном, соответствовал требованиям. Из всех 42 присланных работ (на хантыйском и мансийском языках) на образовательную акцию «Говори на родном языке» были выбраны лучшие образцы, которые соответствовали все требованиям, предъявляемым к видеороликам. По итогам конкурса были определены 6 лучших номинантов: 3 индивидуальных участника и 3 творческие группы. Все победители награждены Дипломами.

Анализ работ конкурсантов, участвовавших в образовательной акции «Говори на родном языке» (2022), показывает слабый охват детей, хорошо говорящих на родном языке, на что указывает содержательный контент, представленный в видеороликах. В большей части работ у детей выявлены речевые нарушения в связи с недостаточностью знания родного языка. Кроме этого, обучающиеся слабо вовлечены в создание медиаконтента на родном языке, особенно из сельских поселений.

Наибольшее количество заявок (17) прислали участники, проживающие в г. Ханты-Мансийске.

Так как данный сегмент медиа активно развивается, педагогам необходимо более активно привлекать обучающихся к участию в конкурсах видеороликов (особенно на родных языках), чтобы способствовать формированию медиакомпетентности, а также стимулировать изучение родного языка и культуры. В ходе создания видеоконтента обучающийся освоит цифровые навыки: а) познакомится с конструкторами по созданию видеороликов; б) научится форматировать видеофайлы; в) добавлять субтитры к видео и др. Подготовка видео на родном языке будет стимулировать обучающихся следовать нормам правильного произношения, повышать грамотность речи, расширять словарный запас, постигать культурные особенности своего народа. И в целом, это способствует развитию творческих и коммуникативных способностей, критического мышления.

Цифровой след и правила безопасности в интернете. Если учащиеся заведут свой канал, чтобы выкладывать свой контент, то необходимо обязательно проинформировать их о правилах безопасности в интернете, а также о «цифровом следе».

Цифровой след, иногда называемый цифровой тенью или электронным следом – это данные, которые человек оставляет при использовании интернета. Эти данные включают посещаемые веб-сайты, отправляемые электронные письма и информацию, указываемую в онлайн-формах. Каждый раз при использовании интернета пользователь оставляет за собой информационный след, называемый цифровым следом. Расширению цифрового следа способствуют публикации в социальных сетях, подписки на информационные рассылки, оставленные отзывы и покупки в интернете. Подробнее о цифровом следе можно почитать на сайте «Лаборатория Касперского» [11]. Основные правила безопасности школьников в интернете: советоваться с родителями или с наставником; беречь личные данные; не делиться информацией о своих одноклассниках.

Заключение. Так как ИТ-сфера непрерывно развивается, то формирование навыков медиакомпетентности является одним из трендов в современном мире. Поэтому привлечение обучающихся к участию в различных конкурсах в области медиа с использованием родного языка способствует развитию «цифровых» навыков и формированию лингвокультурологической компетенции, а также становлению личности, знающей языковые и культурные ценности и умеющей оперировать этими знаниями в любой практической деятельности. Кроме того, в перспективе,

развиваются такие качества, как организованность, ответственность перед аудиторией, гибкость, аналитический ум.

Список литературы

1. Cyberpsy. Дети. Медиапотребление. 2017. Отчет MOMRI. Режим доступа: https://cyberpsy.ru/articles/children_media_2017_momri/ (Дата обращения: 18.10.2022)
2. Шариков А.В. Медиа-образование: мировой и отечественный опыт. – Москва: изд. НИИ СО и УК АПН СССР, 1990. – 64 с.
3. Наука. Искусство. Величие. Российская педагогическая энциклопедия. Медиа-образование. Режим доступа: <http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-encyclopedia/articles/141/media-obrazovanie.htm> (дата обращения: 15.03.2023 г.)
4. Усов Ю.Н. Медиа-образование в России (на материале экранных искусств) // Материалы Российско-Британского семинара по медиа-образованию (2-8 октября 1995 г.). Москва: б/и, 1995. – 17 с.
5. Иванова Л.А. Медиа-образование как педагогический феномен // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 1. С. 70-79.
6. Федоров А.В. Модель развития медиакомпетентности. PR и реклама в изменяющемся мире: региональный аспект: сборник статей / под ред. М.В. Гундарина, Ю.В. Явинской. Барнаул: Изд-во Алт. Ун-та, 2007. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-razvitiya-mediakompetentnosti> (Дата обращения: 18.10.2022)
7. Подгорбунских А.А. Содержание понятия «лингвокультурная компетентность студентов вуза» // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». В. 14. 2011. № 38. С. 100-103.
8. Носова Е.С. Место лингвокультурологической компетенции в системе обучения родному языку // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2008. № 80. С. 453-456.
9. Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок. Акция «Говори на родном языке». Приказ. Режим доступа: <https://ouipiir.ru/content/%> (Дата обращения: 15.03.2023)
10. Иванова Т.А. Аналитический отчет о проведении образовательной акции на родных языках коренных малочисленных народов Севера «Говори на родном языке». 2022. Рукопись.
11. Лаборатория Касперского. Что такое цифровой след? Режим доступа: <https://www.kaspersky.ru/resource-center/definitions/what-is-a-digital-footprint>. (Дата обращения: 18.10.2022)

УДК 372.874

Рыбалко М.Е., Овсянникова О.А Исследование развития способности к эстетической оценке живописи

Рыбалко Мария Евгеньевна

студентка 4 курса направления подготовки «Педагогическое образование»
профиль «Изобразительное искусство», Тюменский государственный университет
РФ, г. Тюмень
stud0000224618@study.utmn.ru

Овсянникова Оксана Александровна

канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой искусств, Тюменский государственный
университет, РФ, г. Тюмень
o.a.ovsyannikova@utmn.ru

Research on the development of the ability to evaluate aesthetics in painting

Rybalko Maria Yevgenyevna

4th year student of the direction of training "Pedagogical education"
profile "Fine arts", Tyumen State University of the Russian Federation, Tyumen

Ovsyannikova Oksana Aleksandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Arts
Tyumen State University of the Russian Federation, Tyumen

Аннотация. Статья посвящена разработке диагностического инструментария по исследованию уровня развития способности у обучающихся к эстетической оценке живописи, проведению начальной диагностики и её анализу. Так как проблема не до конца изучена, она дополнительно нуждается в исследованиях не только в теоретическом аспекте, но и в практике художественного образования общеобразовательной школы. На основе уточненного понятия «способность к эстетической оценке живописи» формулируются показатели данного качества подростков, для каждого показателя разработаны методы и диагностические задания для учеников общеобразовательной школы.

Ключевые слова: оценка живописи, эстетическая оценка живописи, способность к эстетической оценке живописи, диагностический инструментарий.

Abstract. The article is devoted to the development of diagnostic tools to study the level of development of students' ability to aesthetic appreciation of painting, the initial diagnosis of the studied term, its analysis. The problem has been studied insufficiently, needs research and additions not only in the theory but also in the practice of art education of general education school. Based on the clarified concept "Ability to aesthetic assessment of painting" the indicators of this quality of adolescents are formulated, for each indicator methods and diagnostic tasks for students of secondary schools are developed.

Keywords: appreciation of painting, aesthetic appreciation of painting, ability to evaluate painting aesthetically, diagnostic tools.

Постановка проблемы

В настоящее время вопрос эстетического воспитания детей и подростков представляется очень актуальным. Приобщение детей к искусству гармонизирует их внутренний мир, вырабатывает чувство прекрасного, учит различать прекрасное от безобразного и хорошее от плохого. Если выявить основную цель приобщения детей к искусству, то это ничто другое как формирование духовно-личностного отношения к жизни и непосредственно развитие внутреннего духовного мира обучающихся. Существует большое количество исследований, которые посвящены эстетическому воспитанию личности. Основными являются вопросы восприятия, интерпретации и оценки художественных образов в произведениях живописи. Л. С. Выготский считал, что «существует непосредственная связь между переживанием искусства, его пониманием и всем течением нашей жизни, поэтому искусство оказывается таким важным, близким и существенным для нас» [4]. А.Н. Лук считал, что высшей целью современного образования должно являться приобретение обобщающей стратегии, нужно учить подростков учиться, а чтобы овладение подобной стратегии было более успешным, нужно развивать творческие способности обучающихся [5].

Изложение основного материала исследования

Развитие у обучающихся способности к эстетической оценке живописи способствует развитию эстетической культуры и формированию их художественного вкуса. Обратимся к последовательному рассмотрению и уточнению понятия «способность к эстетической оценке живописи».

Эстетическая оценка обусловлена уровнем эстетической культуры личности, ее потребностями, интересами, развитым эстетическим вкусом. Д.Э. Берлайн считал, что эстетическая оценка связана с определенными характеристиками, так называемыми «сопоставимыми переменными». Он считал, что основанием для эстетической оценки произведения живописи выступает наличие или отсутствие какого-либо признака, свойства, элемента или системы свойств и сделал вывод о том, что объективная эстетическая оценка состоит из определённых критериев: сила и глубина чувств, проблематичность, интеллектуальность, воспитательная эстетическая и нравственная ценность. Так же, по мнению Д.Э. Берлайна, одним из главных условий эстетического восприятия картины выступает субъективная оценка зрителем идеи художника, его мировосприятия [2].

В словаре Беляева А.А «Эстетика», понятие «оценка живописи» разъясняется как способ установления эстетической ценности объекта, осознаваемый результат

эстетического восприятия, обычно фиксируемый в эстетических суждениях [1]. Структура эстетической оценки включает эмоциональный, познавательный и деятельностный компоненты (Н.Н. Волков, Т.С. Комарова) [3], [6]. Ученые (Мухина В. С., Эльконин Д. Б.) утверждают, что дети в младшем подростковом возрасте склонны к самовыражению, поиску себя. Одну из ключевых ролей в развитии подростков играет творчество. Довольно часто подростки самовыражаются через творчество. Они поют, пишут песни, танцуют и, конечно же, рисуют [7], [8].

В словаре эстетическая оценка живописи рассматривается как оценивание живописного произведения по нескольким критериям. Такими как гармоничность колорита, композиционное решение, передача формы предметов цветом, владение живописной техникой, цветогармоничное решение, ассоциативно-образная выразительность [1].

Проанализировав понятия «эстетическая оценка», «эстетическая оценка живописи», можно сформулировать основное понятие данной работы. Способность к эстетической оценке живописи мы понимаем как определение степени совершенства произведений живописи при их восприятии, анализе; суждение об их эстетических достоинствах на основе критериев: гармоничность колорита, композиционное решение, передача формы предметов цветом, владение живописной техникой, цветогармоничное решение, ассоциативно-образная выразительность. Также это способность создавать более качественную живописную композицию на основе указанных критериев.

На основе данного понятия были выведены следующие показатели: «способность к эмоциональному отклику при восприятии живописного произведения», «способность к осуществлению анализа живописного образа по определенным критериям оценивания», «способность создавать творческую композицию и оценивать ее в соответствии с критериями».

По каждому показателю разработано диагностическое задание с применением методов: эссе, анализ творческого произведения и творческое задание.

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы №92 г. Тюмени, в нем приняли участие 20 детей подросткового возраста.

Первое диагностическое задание было направлено на выявление уровня показателя «способность к эмоциональному отклику при восприятии живописного произведения». Для выявления результатов применялся диагностический метод эссе. Подросткам нужно было развернуто ответить на три вопроса по картине (живописная картина А. Никич-Крилического «Этюд с медалями»), описав свое личное отношение

и эмоции. Задание проводилось в общеобразовательной школе среди школьников седьмого класса. Были предложены следующие вопросы:

1. Нравится ли вам данное произведение?
2. Объясните, почему вам нравится или не нравится данное произведение.
3. Какой художественный образ, по вашему мнению, отражен в данном произведении, каким живописными средствами этот образ выражен?

В ходе диагностики были установлены уровни - высокий, средний и низкий», направленные на определение качества развития показателей.

Способность к эмоциональному отклику при восприятии живописного произведения (высокий уровень – 3 балла) – обучающийся способен выразить свои чувства и эмоции к живописному произведению аргументированно, понимая художественный образ, колорит картины, композиционное решение и качество живописного исполнения.

Способность к эмоциональному отклику при восприятии живописного произведения (средний уровень – 2 балла) – обучающийся способен выразить свои эмоции и чувства к живописному произведению аргументированно, при этом недостаточно понимает художественный образ, колорит картины, композиционное решение и качество живописного исполнения.

Способность к эмоциональному отклику при восприятии живописного произведения (низкий уровень – 1 балл) – обучающийся не может выразить свои чувства и эмоции к живописному произведению, не понимает художественный образ, не имеет представления о колорите картины, композиционном решении и качестве живописного исполнения.

В ходе выполнения первого диагностического анализа многие дети испытывали затруднения. Лучше всего подростки ответили на первые два вопроса. Дети старались отвечать на вопросы развернуто, описывали и объясняли, чем им нравится или не нравится данная картина. Также у подростков отсутствовало понимание понятия «художественный образ» и «живописные средства», соответственно они задавали вопросы и нуждались в объяснении данных понятий. Также не все обучающиеся смогли ответить на последний вопрос.

Второе диагностическое задание было направлено на выявление показателя «способность к осуществлению анализа живописного образа по определенным критериям оценивания». Во втором задании школьникам нужно было заполнить таблицу по критериям оценивания живописного произведения. Применялся диагностический метод – анализ живописного произведения. Для анализа детям

также предлагалась живописная картина А. Никич-Крилического «Этюд с медалями».

Представим уровни по данному показателю.

Высокий уровень – (3 балла) – обучающийся способен анализировать живописное произведение, понимает критерии оценки живописи и верно по ним оценивает произведение живописи.

Средний уровень – (2 балла) – обучающийся анализирует живописное произведение, понимает не все критерии оценки живописи, верно осуществляет его анализ только по некоторым критериям оценки живописи.

Низкий уровень – (1 балл) – обучающийся не понимает критерии оценки живописи, не способен верно анализировать живописное произведение по критериям.

В ходе выполнения второго диагностического задания практически все школьники не справились с ним. Только несколько человек из класса посещают художественную школу и более углубленно изучают живопись и критерии оценки живописи. Всего обучающимся было дано четыре критерия оценки живописи: композиционное решение, владение живописной техникой, цветовармоничное решение и ассоциативно-образная выразительность. Легче всего детям удалось понять критерий «цветовармоничное решение». Но тем не менее, дети очень слабо выполнили данное задание (сам анализ произведения по данному критерию). После проверки задания было принято решение подробно разобрать с детьми каждый критерий отдельно и внедрить в практику анализ живописного произведения.

Третье диагностическое задание было направлено на показатель «способность создавать творческую композицию и оценивать ее в соответствии с критериями». Задание формулировалось следующим образом: «ваша задача – сначала изобразить образ осени в пейзаже, опираясь на основные критерии живописи (композиционное решение, владение живописной техникой, цветовармоничное решение, ассоциативно-образная выразительность), а затем заполнить таблицу по каждому критерию оценивания. То есть, вы сами создаете произведение и сами его оцениваете».

В ходе выполнения третьего задания подростки хорошо справились с творческой частью, работы у них получились достаточно живописными и яркими. Но оценить свои работы по основным критериям живописи для них оказалось достаточно сложно. Можно сделать вывод, что дети достаточно творческие, но им не хватает понимания, как правильно располагать композицию, какие живописные

техники можно использовать, какой подобрать колорит в картине и с помощью чего можно передать художественный образ.

Обратимся к описанию уровней по данному показателю.

Высокий уровень – (3 балла) – обучающийся создает живописную работу в соответствии с критериями оценки живописи и верно оценивает ее в соответствии с критериями оценки живописи.

Средний уровень – (2 балла) - обучающийся создает живописную работу в соответствии с некоторыми критериями оценки живописи и оценивает ее верно не по всем критериям оценки живописи.

Низкий уровень – (1 балл) - обучающийся создает живописную работу не в соответствии с критериями оценки живописи и не может оценить ее по критериям оценки живописи, либо оценивает не верно.

В ходе диагностики были достигнуты следующие результаты. По первому показателю «способность к эмоциональному отклику при восприятии живописного произведения» высокий уровень выявился у 10% (2 человека), средний у 60% (12 человек), низкий у 30% (6 человек).

По второму показателю «способность к осуществлению анализа живописного образа по определенным критериям оценивания» высокий уровень обнаружился у 5% (1 человек), средний 15% (3 человека), низкий у 80%(16 человек).

По третьему показателю «способность создавать творческую композицию и оценивать ее в соответствии с критериями оценки живописи» высокий уровень обнаружился у 5% (1 человек), средний у 15% (3 человека), низкий у 80% (16 человек).

Выводы. Подводя итоги, можно сказать, что все показатели у обучающихся в основном на низком уровне. Но несмотря на это также были выделены средний и высокий уровни, что ставит перед нами следующие задачи:

- необходимо пояснить подросткам сущность критериев оценки живописи, изучить каждый в отдельности для лучшего понимания;
- научить анализировать живописные произведения, опираясь на основные критерии оценки живописи;
- научить создавать свое живописное произведение, опираясь на основные критерии оценки живописи.

Для достижения поставленных задач необходимо выполнение развивающих заданий на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе. Необходимо верно подобрать формы и методы работы с подростками, которые будут направлены на развитие выявленных показателей.

Список литературы

1. Беляев. А.А. Эстетика : словарь / Ред. Абрамов А. И. и др.; под общ. ред. А. А. Беляева // Москва : Политиздат, 1989. - 445 с.
2. Берлайн, Д.Е. Любознательность и поиск информации / Д. Е. Берлайн. // Вопросы психологии. 1966. № 3. С. 54–60.
3. Волков. Н.Н. Цвет в живописи / Издательство: Искусство, 1985. - 157с.
4. Выготский, Л.С. Психология искусства / Ред. Д. Петрушенко. Москва: Издательство: Эксмо-Пресс, 2019. - 288 с.
5. Лук. А.Н. Психология творчества / Издательство: Наука, 1978, - 128с.
6. Комарова. Т.С. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / Под редакцией доктора педагогических наук Т. С. Комаровой 1991. – 154 с.
7. Мухина. В.С. Возрастная психология. Феноменология развития, детство, отрочество/ Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с
8. Эльконин. Д.Б. Избранные психологические труды / Издательство: Педагогика, 1989, - 554 с.

УДК 37

Скорик Е.Г., Демидова А.П. Особенности обучения грамоте детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития

Скорик Елизавета Геннадьевна

Студент, Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского
РФ, г. Калуга

Демидова Анна Петровна

доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального
и специального образования, Калужский государственный университет
имени К. Э. Циолковского, РФ, г. Калуга

Features of literacy training for children 6-7 years old with general speech underdevelopment of the III level of speech development

Skorik Elizaveta Gennadievna

Student, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky
Russian Federation, Kaluga

Demidova Anna Petrovna

Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool
Primary and Special Education, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky
Russian Federation, Kaluga

Аннотация. Авторами статьи рассматривается проблема обучения грамоте детей с речевыми нарушениями, а именно общим недоразвитием речи III уровня. Не остается без внимания вопрос взаимосвязи речевых дефектов и их влияние на письменную речь. Особая значимость работы заключается в том, что рассматриваются особенности обучения грамоте детей данной категории. Статья предназначена для логопедов, дефектологов, учителей начальных классов и родителей.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, особенности, обучение грамоте, коррекция, речевая симптоматика.

Abstract. The authors of the article consider the problem of teaching literacy to children with speech disorders, namely the general underdevelopment of speech of the III level. The question of the relationship of speech defects and their impact on written speech does not remain without attention. The special significance of the work lies in the fact that the features of teaching literacy to children of this category are considered. The article is intended for speech therapists, speech pathologists, primary school teachers and parents.

Keywords: general underdevelopment of speech, features, literacy training, correction, speech symptoms.

Речь – это важнейшая система организма человека, состоящая из множества взаимосвязанных элементов. В свою очередь, она имеет огромное значение для формирования высших психических функций – памяти, мышления, внимания, восприятия и т.д., социальной адаптации, обучения в школе и развития личности ребенка. Наличие речевых дефектов значительно затрудняют восприятие окружающего мира, общение с взрослыми и сверстниками, приобретение новых умений и навыков. По данным Министерства здравоохранения Российской Федерации у 92,6% детей имеются речевые патологии и дефекты. Наиболее популярным среди нарушений речи, по психолого-педагогической классификации, является общее недоразвитие речи [3, с. 641].

Общее недоразвитие речи – это нарушение, при котором отмечаются вариативные дефекты во всех категориях речи – грамматической, лексической, фонетической, фонематической, связной речи [4].

Общее недоразвитие речи III уровня в дошкольном возрасте характеризуется наличием развернутой фразовой речи с большим количеством аграмматизмов, а также затруднениями общения. Проблемой обучения и воспитания детей с ОНР III уровня занимались следующие ученые: Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, С.А. Миронова, С. Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, Р. И. Лалаева, Т.В. Туманова, Н.В. Серебрякова [5, с. 245].

В рамках исследования рассмотрим симптоматику у детей данной категории. Ее условно можно разделить на неречевую и речевую.

Неречевая симптоматика детей с общим недоразвитием речи очень вариативна, от полного ее отсутствия до речевого негативизма. Функционирование высших психических функций ослаблено [2, с. 59].

Речевая симптоматика обширна, особенно в старшем дошкольном возрасте.

Звукопроизношение детей с общим недоразвитием речи III уровня относительно сохранно. На данном этапе можно отметить неправильное произношение соноров, а также недостаточную автоматизацию шипящих [4].

Фонематический слух и восприятия зачастую остаются дефектными и проявляются в том, что детям старшего дошкольного возраста сложно различать схожие по звучанию фонемы, определять последовательность и количество звуков в слове. Наибольшие дефекты можно увидеть в связной речи, чем при изолированном произнесении слов [4].

Дефекты слоговой структуры слова можно отметить только при произнесении новых, незнакомых слов со сложной слоговой структурой. Чаще всего это касается

трех- и более сложных слов. Также следует отметить, что чаще всего ошибки происходят в словах со стечением согласных [4].

Если рассматривать лексико-грамматическую категорию речи, то здесь происходят наибольшие ошибки. Активный словарь значительно уступает пассивному. В речи детей редко можно отметить использование прилагательных, числительных, многозначных слов и слов с переносным значением. Также иногда отмечаются трудности использования словаря предлогов. Грамматика характеризуется дефектами и сложностями словообразования, согласования и словоизменения, что приводит к стойким аграмматизмам [1, с. 237].

Связная речь детей с общим недоразвитием речи III уровня обучения зачастую бедная. Предложения, используемые детьми, простые и нераспространенные. Может нарушаться последовательность слов, утрата логической связи между словами, пропуски значимых слов и служебных частиц.

Речевая симптоматика имеет огромное значение при организации занятий по обучению грамоте детей. Это обусловлено тем, что дефекты речи в значительной степени влияют на возникновение дисграфии.

Следует отметить методики и дидактические пособия для обучения грамоте, используемые при работе с детьми с общим недоразвитием речи III уровня:

- Система обучения грамоте Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и Т.А. Ткаченко.
- Звуковой метод обучения чтению Д.Б. Эльконина.
- Логопедический букварь и Большие прописи к логопедическому букварю О. Жуковой.
- Логопедический букварь О.А. Давыдовой.
- Логопедический букварь Н. Тегипко.
- Логопедический букварь Е. Косиновой.

Рассмотрим особенности обучение грамоте детей с общим недоразвитием речи III уровня, выявленные в ходе проведения занятий.

В первую очередь отметим, что обучение грамоте следует проводить в тандеме с логопедической работой, которая предшествует освоению чтения и письма. В данном случае необходимо организовать целенаправленную и взаимосвязанную работу с учителем-логопедом.

Основополагающим при работе с детьми данной категории является дифференцированный подход. Именно он позволяет учитывать речевую и неречевую симптоматику, структуру дефекта, степень выраженности, а также является

профилактикой возникновения дисграфии. Помимо этого следует реализовывать: принципы деятельностного, индивидуального подходов, этиопатогенетический принцип, принцип учета «зоны ближайшего развития».

Также нельзя оставлять без внимания, что из-за быстрой истощаемости и дефектов высших психических функций обучение грамоте должно занимать больше времени, чем при обучении детей с нормой развития.

Также стоит отметить, что материал, используемый в ходе занятий должен быть разнообразен – речевой, наглядный, слуховой, кинестетический. Зачастую наглядный и кинестетический материал позволяет компенсировать вербальный, который вызывает у детей большие сложности.

Основополагающей задачей обучения в данный период является развитие фонематического слуха параллельно с усвоением образов букв. Наиболее эффективными являются задания: «Поймай звук», «Звуковые ряды», «Найди слова с заданным звуком», «Дермолексия», «Логоритмика», «Визуально-ритмический ряд», «Половина арбуза». Не менее важным считается развитие мелкой моторики, а также совершение двигательных операций с сопоставлением зрительного образа. Наиболее эффективными в данном случае являются задания на развитие межполушарного взаимодействия, графические диктанты, симметричное рисование, обведение по контуру.

Также в период обучения грамоте следует давать задания направленные на формирование лексики и элементов грамматической категории речи, чтобы устранить уже имеющиеся стойкие аграмматизмы.

Исходя из всего вышесказанного, мы можем сделать вывод, что обучение грамоте – это важнейший этап, влияющий на дальнейшее обучение ребенка. При организации работы с детьми с общим недоразвитием речи III уровня следует учитывать все неречевые нарушения и дефекты устной речи, которые имеют негативное влияние на формирование письменной речи.

Список литературы

1. Алпатова Н.С., Ульянова И.А. Формирование лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2020. №3. С.236-243.
2. Дюбова Е.А., Отева Н.И., Пащенко Е.В. Изучение предпосылок к обучению грамоте у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2020. №2. С. 58-61
3. Костенко О.И. Особенности логопедической работы по подготовке детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи (ОНР III уровня речевого развития) к обучению грамоте // Аллея науки. 2020. Т. 1. №4. С. 641-645
4. Филичева Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по специальности «Педагогика и психология». М.: Просвещение, 1989. 223 с.
5. Харченко А.А. Особенности обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи // Современные тенденции развития системы образования. Сборник статей. Чебоксары. 2019. С.245-248

УДК 37.013

Сокова Е.В. Опыт применения дистанционных образовательных технологий в работе с родителями воспитанников дошкольного учреждения

Сокова Елизавета Васильевна

аспирант кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики
Армавирский государственный педагогический университет, РФ, г. Армавир
k.e.v_arm@mail.ru

Experience of using distance learning technologies in working with parents of preschool children

Sokova Elizaveta Vasilyevna

Postgraduate student of the Department of Theory, History of Pedagogy
and Educational Practice Armavir State Pedagogical University
of the Russian Federation, Armavir

Аннотация. В статье представлен опыт реализации дистанционных технологий в работе с родителями воспитанников дошкольного образовательного учреждения. Всестороннее рассмотрение использования дистанционных технологий в практической работе педагогов свидетельствует об эффективности ее применения при соблюдении определенных условий: тщательного структурирования предлагаемого родителям материала, оптимального выбора электронного ресурса и др. В данной статье изложена модель применения дистанционных технологий в работе с родителями с учетом особенностей взаимодействия в дистанционном формате.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, взаимодействие, профессиональная деятельность.

Abstract. The article presents the experience of implementing remote technologies in working with parents of pupils of a preschool educational institution. A comprehensive review of the use of remote technologies in the practical work of teachers testifies to the effectiveness of its application under certain conditions: careful structuring of the material offered to parents, the optimal choice of an electronic resource, etc. This article presents a model of the use of remote technologies in working with parents, taking into account the peculiarities of interaction in a remote format.

Keywords: distance learning technologies, federal state educational standard of preschool education, interaction, professional activity.

В последнее десятилетие отмечается стремительное развитие современных телекоммуникационных и информационных технологий, что привело к становлению нового общества – информационного. Использование технической среды затронуло все сферы жизни человека, в том числе и дошкольное образование.

Одним из средств организации педагогического процесса в дошкольном учреждении является применение дистанционных образовательных технологий.

В статье 16 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. От 29.12.2022) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2023) под *дистанционными образовательными технологиями* понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [1].

Как образовательное учреждение детский сад реализует общеобразовательные программы дошкольного образования различной направленности, обеспечивая воспитание, обучение, присмотр, уход и оздоровление детей с раннего возраста до семи лет. Учитывая возрастные особенности воспитанников, эффективно организовать педагогический процесс в детских группах возможно только посредством установления партнерских взаимоотношений с родителями воспитанников или их законными представителями.

Целью применения дистанционных образовательных технологий в работе с родителями воспитанников дошкольного учреждения является создание доступных условий для оказания профессиональной помощи семье в вопросах воспитания, обучения и жизнедеятельности ребёнка.

Реализация цели обеспечивает решение следующих задач:

1. Установление партнерские отношения с родителями каждого ребенка, объединение усилий для воспитания, обучения и развития дошкольника, создание необходимой эмоциональной взаимоподдержки и совместного преодоления трудностей.
2. Активация и обогащение воспитательных умений родителей, поддержание их уверенности в собственных педагогических возможностях.

Накопленный опыт применения дистанционных образовательных технологий в работе с родителями воспитанников муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения №29 города Армавира Краснодарского края позволил выстроить современную модель взаимодействия между педагогами образовательной организации и родителями воспитанников. В данной модели родители выступают равноправными участниками образовательных отношений.

Содержание дистанционной формы работы с родителями воспитанников дошкольного учреждения условно можно разделить на три блока, представленные на рис.1:

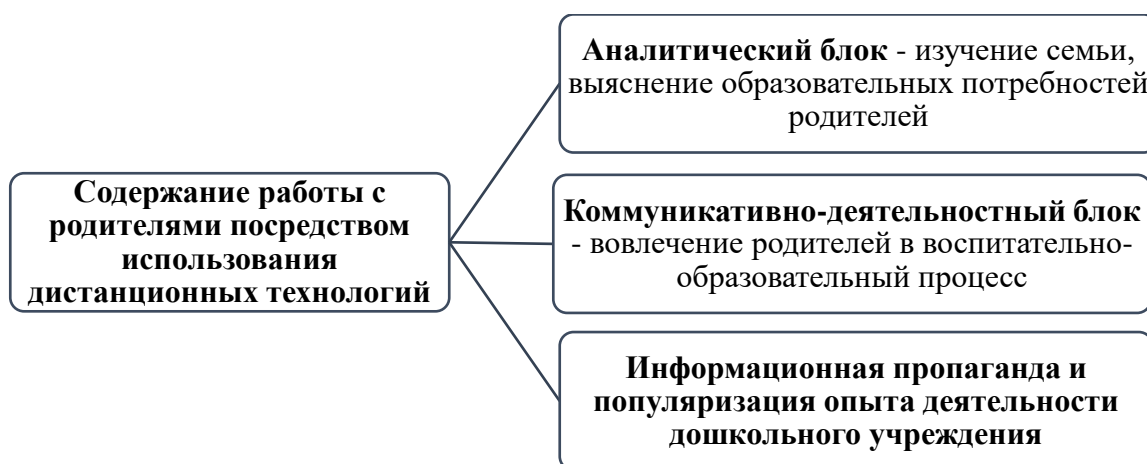


Рисунок 1. Содержание работы с родителями посредством использования дистанционных технологий

Тематика взаимодействия между родителями и педагогами может иметь содержание как опосредованное каждым блоком (например, опрос в Google Форме показал, что родители имеют недостаточный уровень знаний о предпочтительных в данной возрастной группе детей играх на развитие речи, далее воспитатель записывает видео консультацию с практическими рекомендациями, а затем размещает в родительском чате фотографии с рекомендуемыми пособиями), так и автономное (например, размещение фотографий детских рисунков в родительском чате).

В зависимости от количества участников дистанционного взаимодействия традиционно выделяют следующие формы: коллективные, индивидуальные и наглядно-информационные.

По временной организации обмена информацией между родителями и педагогами дошкольного учреждения выделяют:

Online формат— это получение интересующей информации при помощи компьютера или другого гаджета, подключенного к интернету в режиме «здесь и сейчас». Реализуется посредством обмена информации в мессенджерах, проведение видеоконференций.

Offline формат - это самостоятельный обзор родителем интересующей информации путем просмотра сайта учреждения, официальных страниц в социальных сетях, перехода по предоставленным педагогом ссылкам, а также с помощью электронной почты.

Использование дистанционных технологий предусматривает овладение участниками взаимодействия, педагогами и родителями, программами и мессенджерами. В дошкольном учреждении апробированы и в зависимости от

вида работы активно используются инструменты дистанционного взаимодействия, представленные в таблице 1.

Таблица 1. Инструменты дистанционного взаимодействия

№	Вид работы (с примерной тематикой)	Форма проведения	Используемые программы и мессенджеры
1.	Видео и мультимедиа консультации общего доступа (например, «Поделка к Новому году», «Веселая артикуляционная гимнастика» и др.)	off-line on-line	PowerPoint Telegram ВКонтакте https://www.ispring.ru/
2.	Индивидуальные видео и мультимедиа консультации (например, «Как научить ребенка запоминать стихи», «Агрессивный ребенок: причины, пути решения» и др.)	off-line on-line	Telegram Яндекс.Телемост WhatsApp
3.	Вебинары (например, внеплановое родительское собрание)	on-line	https://webinar.ru/ Яндекс.Телемост
4.	Размещение информации в общем допуске		Сайт дошкольного образовательного учреждения
5.	Ежемесячная рубрика «Советы специалистов»	off-line	Telegram ВКонтакте
6.	Рекомендации по закреплению полученных на занятиях знаний (например, домашние задания по заданию учителя-логопеда)	off-line	Индивидуальная электронная почта Telegram ВКонтакте WhatsApp
7.	Оперативный обмен информацией	on-line	Telegram WhatsApp
8.	Демонстрация элементов занятий, развлечений, режимных моментов (с согласия родителей)	off-line on-line	Telegram WhatsApp
9.	Проведение опросов по вопросам организации педагогического процесса	off-line on-line	Яндекс Формы Google Формы

Опыт применения дистанционных образовательных технологий в работе с родителями воспитанников дошкольного учреждения выявил ряд особенностей, отличающих её от непосредственного, т. е. «живого» общения, а именно:

- расширение границ и возможностей общения не зависимо от места пребывания участников образовательного процесса;
- обе стороны взаимодействия в процессе общения имеют возможность находиться в своем привычном жизненном режиме;
- общение осуществляется преимущественно в письменной форме (e-mail, чат), что позволяет совершенствовать навыки и умения письменной речи, способствуя обогащению словарного запаса и расширению кругозора;

▪ дистанционное взаимодействие способствует повышению информационной культуры (компьютер воспринимается как средство для получения знаний).

Анализ проводимой работы позволяет утверждать, что дистанционные образовательные технологии помогают родителям при помощи педагогов эффективно и грамотно организовать деятельность детей дома, построить общение с детьми более интересно, качественно и насыщенно. В то же время, дети имеют возможность получить больше внимания, любви и общения со стороны самых близких им людей.

Таким образом, в целом, опыт использования дистанционных образовательных технологий в работе с родителями воспитанников дошкольного образовательного учреждения свидетельствует об эффективности применения информационно-коммуникационных технологий, так как при взаимодействии между участниками воспитательно-образовательного процесса создаётся необходимый уровень вариативности, качества, индивидуализации и дифференциации.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.12.2022) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2023) (ред. от 30.12.2021). URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/16/> (дата обращения 19.03.2023).
2. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Г. Захарова. — 6-е изд. стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 192 с.
3. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, В.В. Васильевой / Под ред. Н.Е. Вераксы.
4. Приказ Министерства образования и науки № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: <https://kodeks.ru/> (дата обращения 19.02.2023).
5. Панюкова С.В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога. Учебно-методическое пособие. — М,: Изд-во «Про-Пресс», 2020 — 33 с.
6. Буйместру, И. А. Использование дистанционных технологий в детском саду: взгляд воспитателя / И. А. Буйместру. — Текст : непосредственный // Образование и воспитание. — 2020. — № 4 (30). — С. 7-10. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/176/5438/> (дата обращения: 20.03.2023)

УДК 37

Хасанов Н.Б., Кадралиева Ж.И. Применение фильма на продвинутом этапе изучения языков

Хасанов Навруз Баротович

Доктор педагогических наук, и.о. профессора, кафедра "Организация работы с молодежью и развития русского языка" Кыргызский государственный технический университет им. И. Раззакова, г. Бишкек, Кыргызская Республика
Navruz_1960@mail.ru

Кадралиева Жамал Идрисовна

и.о. доцента кафедры "Современных языков", Международный университет Кыргызской Республики, г. Бишкек, Кыргызская Республика
kadralievazamal@gmail.com

Application of the film at an advanced stage of language learning

Khasanov Navruz Barotovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Acting professors department "Organization of work with youth and development of the Russian language" Kyrgyz State Technical University named after I. Razzakova, Bishkek, Kyrgyz Republic

Kadralieva Zhamal Idrisovna

and about. Associate Professor of the Department of Modern Languages International University of the Kyrgyz Republic, Bishkek, Kyrgyz Republic

Аннотация. Цель исследования – раскрыть особенности проведения занятий применением видеоматериала. В статье приводятся педагогические условия, помогающие повышению эффективности занятия. В исследовании выделены и охарактеризованы этапы подготовки студентов к восприятию видеоматериалов на русском языке, требования, которым должен отвечать фильм. Видео по сравнению с другими средствами обучения имеет такие преимущества: большая информативность, яркость и выразительность зрительно-слуховых образов, динамизм зрительного ряда. В своей работе авторы применили методы: поиск нужной информации по данной теме в научной, учебной, методической литературе по специальности студентов; обработка и обобщение собственного опыта работы по обучению студентов русскому языку, а также анализ и систематизация полученных результатов.

Ключевые слова: видеоматериалы, поурочный балл, фильм, диалог, упражнения, усвоение материала, разговорная речь, лексика, ситуация

Abstract. The purpose of the study is to reveal the features of conducting classes in the practical course of the Russian language using visual material. The article provides pedagogical conditions that help increase the effectiveness of the lesson. The study identifies and characterizes the stages of preparing students for the perception of video materials in Russian, the requirements that a film must meet. Video compared to other teaching aids has the following advantages: greater information content, brightness and expressiveness of visual-auditory images, dynamism of the visual range. In the study, the authors used the following methods: search for the necessary information on this topic in

the scientific, educational, methodological literature on the specialty of students; processing and generalization of their own experience in teaching students the Russian language, as well as analysis and systematization of the results.

Key words: video materials, lesson score, film, dialogue, exercises, assimilation of material, colloquial speech, vocabulary, situation

Обращение на уроках русского языка к киноискусству – известный вид работы. Но на современном уроке использование видеоматериалов находит все большее применение. Это учебные фильмы, экранизация художественных произведений, отрывки из мультипликационных фильмов, видеоматериалы, созданные самими учащимися, отрывки из телеспектаклей и др. Эти “аудиовизуальные средства обучения имеют немалый образовательный, развивающий и воспитательный потенциал” [9].

Использование фильмов как приема обучения языку позволяет учащимся “ознакомиться с образцами речи носителя языка в живой ситуации общения, может помочь создать хорошую базу для решения определенных коммуникативных задач” [3].

Наряду со многими техническими средствами, применяемыми на уроках русского языка, особое место занимает фильм.

Исследования ученых подтверждают, что “90 % информации человек воспринимает через зрение” [11].

К вопросу использования видеоматериалов на занятиях обращались такие ученые, как Айвазова В. В. [1], Алейникова М. И. [2], Глебова Н. Н. [4], Кряхтунова О.В. [5], Мазенцева Е. А. [6], Михалева Л. В. [7], Сорокина Н. И. [8], Харитоновна И. В. [10] и другие.

Наш опыт показывает, что на уроках с фильмом ученики легче усваивают слова, быстрее воспринимают интонацию, звуки и языковые конструкции. Демонстрация фильма требует от ученика соответствующего темпа работы, а постоянно сменяющиеся кинокадры с различными ситуациями вызывают у учеников интерес.

Занятия с использованием фильмов занимательны и эффективны, они повышают активность студентов, способствуют выработке прочных навыков и умений устной разговорной речи. Практика показывает, что для эффективного применения фильмов на занятиях необходимо, чтобы фильм отвечал следующим требованиям:

1. Для того чтобы звуковые, интонационно-ритмические особенности изучаемых языковых конструкций были правильно восприняты студентами, звуковой текст фильма должен быть безукоризненным с его аудиальной стороны.

2. Фабула фильма должна тематически соответствовать программным требованиям обучения.

3. Необходимо, чтобы учебные фильмы содержали определенную систему грамматических упражнений, а также строго отобранный лексический материал.

4. Сюжет фильма должен быть увлекательным, заключать в себе интересные события и ситуации, насыщенные рядом естественных диалогов.

5. Учебный фильм должен содержать не только материал дидактического характера, но и такой материал, который позволил бы успешно решать воспитательную задачу.

В начале занятия с показом фильма преподаватель ясно и четко формулирует тему такого занятия и ставит перед студентами цель, к реализации которой нужно последовательно стремиться на протяжении всего занятия. Разумеется, очень важно учесть и воспитательную цель занятия.

Если преподаватель сочтет нужным ввести новую лексику перед демонстрацией фильма, то сделать это нужно при помощи соответствующих наглядных пособий. В качестве таких пособий можно использовать картины, предметы, рисунки и т.д.

Все этапы работы с фильмом должны быть подчинены усвоению темы и достижению цели занятия. Очень важно правильно распределить время между отдельными частями занятия и использовать его рационально. Большую часть времени нужно уделить разговорным упражнениям. Грамматический материал усваивается и закрепляется вместе с разговорными упражнениями. Очень важными для выработки прочных навыков устной речи являются тренировочные упражнения и упражнения на закрепление. К таким упражнениям можно отвести около 1/3 урока. При выполнении упражнений на составление вопросительных предложений особое внимание следует уделить интонации, а также выработке навыков произношения звуков, которых нет в родном языке.

«При использовании видеофильмов на уроках развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что студенту будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию» [5, 6-7]

На начальной стадии занятия для создания проблемной ситуации или прогнозирования темы даже на уроках русского языка можно использовать видеофрагменты [11].

Принимая во внимание эти методические предпосылки, план занятия с показом фильма может быть составлен следующим образом:

1. Проверка домашнего задания;
2. Вступительная беседа;
3. Демонстрация фильма;
4. Объяснение новых слов и употребление их в устной и письменной речи;
5. Повторная демонстрация фильма;
6. Тренировочные упражнения;
7. Демонстрация фильма без звуковой записи с одновременным составлением вопросов и ответов;
8. Задание на дом.

ХОД УРОКА

1. Проверка домашнего задания

Планируя занятие с фильмом, уже заранее следует предусмотреть и задать студентам такое домашнее задание, которое будет иметь непосредственную связь с фильмом. Это может быть работа со словарем, энциклопедией или учебником. Студенты могут подобрать слова, прочитать рассказ, привлечь дополнительный материал, глубже раскрывающий тему фильма. Перед демонстрацией фильма необходимо проверить письменные или устные упражнения. Это позволит студентам связать домашнее задание с предстоящим новым материалом по фильму.

2. Вступительная беседа

Во время киноурока следует помнить о воспитательной работе. Важно, чтобы студенты были подготовлены к эмоциональному восприятию демонстрируемой кинокартины. Поэтому нужно возбудить интерес к фильму, обеспечить сознательный подход к цели занятия, сосредоточить внимание студентов на новом материале. Стимулом к повышению активности студентов может быть поурочный балл. Поэтому во вступительной беседе следует предупредить студентов о применении поурочного балла, а в конце занятия выставить оценки.

3. Демонстрация фильма

Очень важным фактором работы с фильмом является хорошая аппаратура и ее безукоризненное функционирование. Техническая сторона показа фильма не должна затруднять восприятия. Сосредоточив свое внимание на сюжете кинокартины, студенты должны получить максимум информации, которая послужила бы затем основой для проведения словарной работы, устных тренировочных упражнений. В

процессе демонстрации фильма роль педагога будет состоять в обслуживании киноаппаратуры и соблюдении методических норм данного отрезка занятия.

4. Объяснение новой лексики

На следующем этапе работы отобранные по фильму новые слова, словосочетания и языковые конструкции записываются преподавателем на доске. Затем следует объяснение значения этих слов, одновременно внимание студентов фиксируется на правильном произношении, ударении и интонации. Объяснение слов ведется исключительно на русском языке. Естественно, что при этом используются самые различные приемы словарной работы. Чаще всего применяем описательный способ или усвоение слова и словосочетания в речевых конструкциях. Только в тех случаях, когда слово имеет абстрактное значение, нам приходится прибегать к родному языку. Разумеется, на родном языке мы объясняем и грамматический материал во избежание перегрузки студентов трудной грамматической терминологией. Воспринятые на слух новые слова следует закрепить в речевом контексте при помощи устных и письменных упражнений. Важно, чтобы каждое новое слово усваивалось студентом всесторонне – посредством слуха, зрения, произношения и интонации. Только такое запоминание слова будет достаточно прочным.

5. Повторная демонстрация фильма

Для прочного усвоения текста фильма, закрепления новой лексики, языковых конструкций и воспроизведения содержания фильма целесообразно провести повторную демонстрацию фильма. Студенты обращают внимание на произношение заученных слов, языковых конструкций и особенно на интонацию вопросительного предложения. Разумеется, при повторной демонстрации значительно лучше запоминается содержание фильма.

Если фильм содержит интервалы, необходимо, чтобы студенты вслед за педагогом имитировали звуковой состав слов, словосочетаний и ритмо-мелодику целых предложений. Очень важно, чтобы наряду с индивидуальными упражнениями практиковались и хоровые. Это очень положительно скажется на повышении активности студентов.

6. Тренировочные упражнения

После демонстрации фильма приступаем к опросу студентов. Желательно строить вопросы так, чтобы студенты в своих ответах употребляли новые слова, словосочетания и языковые конструкции. Затем студенты самостоятельно ставят вопросы и дают на них ответы, учитывая нормативное произношение и интонацию. В

итоге студенты должны уметь передать содержание фильма, а также воспроизвести ряд диалогов.

Таким образом, используя тренировочные упражнения, мы создаем благоприятную почву для успешной выработки навыков устной речи при последующей демонстрации фильма уже без звуковой записи.

7. Демонстрация фильма без звуковой записи

На базе усвоенного языкового материала следует приступить к автоматизации навыков устной речи. Для этой цели используем упражнения на закрепления. Опираясь на сюжет фильма, студенты составляют вопросы и ответы, воспроизводят диалоги, ведут беседу на изучаемую тему. При этом преподавателю следует обращать внимание на интонацию и произношение студентов. Нужно учесть и грамматический материал, которым насыщены разговорные упражнения.

Преподаватель должен следить за правильностью ответов, вовремя предупреждать возможные и исправлять допущенные ошибки. Опыт показывает, что для лучшего запоминания и закрепления навыков разговорной речи можно еще раз провести демонстрацию фильма без звуковой записи, но уже на следующих занятиях. Это дает возможность повторить пройденный материал и провести ряд новых упражнений. В этом случае студенты смогут не только пересказать содержание фильма, ответить на поставленные вопросы, но и составить подобные диалоги или записать как соответствующий комментарий к просмотренному фильму.

8. Задание на дом

В конце занятия следует подвести итоги, отметить лучшие ответы, затем нужно выставить оценки. В домашнее задание можно включить самые разнообразные виды упражнений на основе просмотренного фильма. Например: а) составьте план по фильму; б) рассказ по плану; в) составьте диалоги по отдельным ситуациям; г) ответы на вопросы; е) характеристика главных персонажей фильма; е) сочинение по содержанию просмотренного фильма.

Обычно, если домашнее задание интересное, хорошо объяснено учителем и не представляет особых трудностей, студенты охотно и быстро справляются с работой.

Таким образом, предложенный здесь ряд наиболее употребительных методических приемов является результатом нашего опыта и может быть использован в учебной практике по применению фильмов на уроках русского языка.

Наш опыт показывает, что внедрение такого метода в учебный процесс повышает активность студентов, вносит в работу элемент самостоятельного мышления и в результате приводит к эффективному и прочному усвоению материала.

Список литературы

1. Айвазова В. В. Психологические и дидактические особенности использования видео на занятиях иностранного языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2012. №4. С. 16–20. URL: <http://e-koncept.ru/2012/1236.htm> (дата обращения: 30.03.2022)
2. Алейникова М. И. Видеофильм как средство обучения иностранному языку // Перспективы науки и образования. — Воронеж, 2015. — № 6 (18). — с. 87–90.
3. Ахметова Н.А., Исмаилова Ш.А. Применение информационных технологий в процессе преподавания языков // Alatoo Academic Studies. – Бишкек, 2020. – №3. – С. 77-83.
4. Глебова Н. Н., Орехова И. А. О русских фильмах по-русски // Пособие по развитию речи. М., 2016. С. 15–25.
5. Кряхтунова О.В. Методика работы с видеоматериалами в иностранной аудитории: методическое пособие для преподавателей русского языка подготовительного факультета.- Астрахань, 2011. – 55 с.
6. Мазенцева Е. А. Аудирование – один из главных компонентов обучения иностранному языку // Молодой ученый. 2015. № 20 (100). С. 472–474. URL: <https://moluch.ru/archive/100/22442/> (дата обращения: 30.03.2022)
7. Михалева Л. В. Видеофильм как средство формирования социолингвистической компетенции при обучении иностранному языку/ Л. В. Михалева // Вестник Томского государственного университета. — Томск, Издательство Томского университета, 2004. — № 282. — с. 261–265.
8. Сорокина Н. И. Использование аутентичных фильмов в обучении английскому языку // Аграрное образование и наука, 2016. — № 2. — с. 64.
9. Улыбышева О.П. Использование мультфильмов на уроках русского языка как неродного // РЯЛШК, 2015. № 3, с. 35-40.
10. Харитоновна И. В. Использование учебных фильмов при обучении в вузе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II. — Пермь: Меркурий, 2011. — с. 197-198. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/31/> (дата обращения: 10.11.2018)
11. Чеботаева Н. П. Использование видеофрагментов на уроках русского языка и литературы <https://www.prodlenka.org/profile/78542>

УДК 372.881

**Хлыбова М.А. Формирование иноязычной письменной речи магистров
в условиях смешанного обучения**

Хлыбова Марина Анатольевна

доцент, кандидат педагогических наук, Пермский государственный аграрно-технологический университет имени академика Д.Н. Прянишникова, г. Пермь, Россия

**Foreign language writing skills' formation of master students in the process of
blended learning**

Khlybova Marina Anatolyevna

Cand. Sci (Pedagogy), assistant professor of foreign languages department
Perm State Agro-Technological University, Russia, Perm

Аннотация. Статья посвящена вопросу развития навыков иноязычной письменной научной речи магистров в условиях смешанного обучения. В статье отмечена необходимость формирования иноязычной письменной коммуникации как наиболее значимого компонента научно-исследовательской деятельности будущего специалиста. В магистратуре при формировании навыков формирования письменной научной речи особое внимание уделяется правилам написания аннотаций с конкретными приемами написания, рассмотрением структуры, лексико-грамматических особенностей. Отмечена возможность использования вики-технологий для создания разнообразных совместных проектов, развития навыков иноязычной письменной научной речи. Подчеркивается, что создание коллективных вики-проектов способствует формированию навыков взаимодействия, сотрудничества, интенсификации обмена знаниями и опытом.

Ключевые слова: вики-проект, навыки письменной научной речи, научно-исследовательская деятельность, смешанное обучение, обучение иностранному языку, магистратура.

Abstract. The article considers the problem of foreign language scientific writing skills' formation of master students in the process of blended learning. The article considers scientific writing skills to be the most significant component of students' research activities. The necessity of formation of foreign language writing competence as the most valuable component of academic communication and scientific activity is pointed out. It is noted that the use of wiki technology in the process of teaching a foreign language contributes to an increase in the efficiency of mastering educational material due to the novelty of the form of interaction, the problematic and creative nature of the work. The article emphasizes that wiki resources are a convenient tool for developing collaborative projects, mastering scientific writing skills.

Keywords: wiki-project, scientific writing skills, research activities, blended learning, foreign language teaching, master's studies.

Развитие умений письменной речи является одной из составляющих целей обучения иностранному языку на разных уровнях обучения в вузе. Совершенствование иноязычной письменной речи в вузе является одним из наиболее важных компонентов научно-исследовательской деятельности обучающихся, требующей соблюдения определенных принципов и норм. Однако работы некоторых исследователей и практика показывают, что обучающиеся показывают слабое владение письменной иноязычной коммуникацией, что объясняется, прежде всего, меньшим количеством времени и внимания, отведенным данным речевым умениям [1, 3, 6].

Всеобщая информатизация общества ставит сегодня перед педагогами задачу оперативного освоения новых инновационных инструментов обеспечения профессиональной деятельности. Информатизация иноязычного образования способствует разработке новых методов обучения на основе технологии смешанного обучения, когда некоторые этапы формирования аспектов иностранного языка осуществляются в аудитории, а некоторые этапы дистанционно на основе цифровых технологий. В исследовании [2] подчеркивается, что совмещение дистанционной и традиционной форм обучения иностранной письменной речи («комплексный подход») является самым эффективным способом организации образовательного процесса.

Целью данной статьи является рассмотрение современных приемов обучения иноязычной письменной речи на основе цифровых технологий в условиях смешанного обучения.

В магистратуре содержание обучения иноязычной письменной речи предусматривает формирование умения создавать следующие тексты научного жанра: докладов и сообщений, тезисов выступлений на конференции, аннотации, реферата и т.д.

Вопросам написания аннотации на английском языке в магистратуре уделяется достаточно большое внимание, поскольку наличие аннотации на английском языке является обязательным требованием к научным публикациям. При обучении написанию аннотации в условиях смешанного обучения методика обязательно будет включать следующие этапы работы:

- подготовка (аудиторная работа над жанровыми особенностями текстов-моделей, знакомство с конкретными приемами написания аннотаций, структурой, стилистическими, лексико-грамматическими особенностями и т.д.);

- создание (индивидуальная или коллективная проектная работа над созданием письменных работ на цифровой образовательной платформе);
- контроль, в том числе и взаимоконтроль (обсуждение и комментирование письменной работы обучающегося на цифровой платформе);
- доработка и представление финальной версии письменной работы.

Работу по созданию индивидуальных или совместных письменных работ можно организовать онлайн, с использованием веб-сервисов 2.0. В исследованиях [2, 4-6] рассматривается возможность использования веб-сервисов 2.0, в частности, вики-ресурсов для формирования иноязычной письменной компетенции.

Авторами отмечается, что вики-сервисы удобны в использовании, они являются не только хранилищем информации, но и платформой индивидуальной и коллективной работы по созданию образовательных проектов [5]. Вики-платформа позволяет одному человеку или группе людей, находящихся на расстоянии друг от друга, совместно работать над созданием одного документа, внося в него изменения и дополнения в виде текста, изображений, мультимедиа и веб-ссылок [4].

Работа над составлением проектной письменной работы может осуществляться с использованием собственной вики-платформы, развернутой на базе образовательной организации. Развертывание коллективного вики-сервиса может осуществляться как на базе платных или бесплатных образовательных онлайн платформ (*Moodle*), так и с использованием специализированных систем кооперативного ведения гипертекстовых документов на базе технологии вики (*Wikispaces, Mediawiki, MoinMoin, Gollum*), размещаемых как на собственных вычислительных мощностях образовательных организаций, так и на общедоступных облачных сервисах.

В случае совместной работы по написанию аннотации обучающиеся в парах или группах по 3-4 человека готовят проекты с последующим его представлением на базе вики-платформы. Создание вики-проекта обеспечивает высокую интерактивность и мультимедийность обучения, повышая уровень интереса и мотивации обучающихся.

В процессе выполнения письменной работы участники имеют возможность просматривать и вносить уточняющие правки в существующий документ. Итеративный процесс создания текста аннотации с неоднократным возвратом к тексту для внесения изменений и редактирования способствует развитию гибкости владения языковым материалом.

Многokратный самостоятельный контроль и взаимный контроль способствуют развитию у обучающихся умений организации связного и четкого выражения мыслей. При редактировании письменного текста у обучающихся формируются навыки и умения (само)оценки и (само)рефлексии. Эти навыки лежат в основе развития ценностного отношения к иноязычной письменной коммуникации.

Таким образом, текущее состояние информационной образовательной среды открывает большие возможности для создания эффективной учебной деятельности обучающихся вуза в условиях смешанного обучения. Обучение иноязычной письменной научной коммуникации в магистратуре направлено, прежде всего, на формирование у обучающихся навыков работы с различными жанрами письменного научного текста с особым вниманием к аннотациям. Вики-ресурсы являются удобной платформой для развития навыков иноязычной письменной научной речи магистров в неязыковом вузе. Создание коллективных вики-проектов способствует формированию навыков самостоятельности, взаимодействия, сотрудничества, интенсификации обмена знаниями и опытом.

Список литературы

1. Короткина И. Б. Непростая история: научное письмо от классической риторики до риторики и композиции // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 12. С. 75–86.
2. Маркова Ю.Ю. Содержание обучения письменной речи студентов языкового вуза посредством социального сервиса вики // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2011. Вып. 5 (97). С. 180-183.
3. Смирнова Н.В. Академическая грамотность как фактор иноязычной профессиональной подготовки // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж: Воронежский государственный университет. 2007. №1. С. 140-147
4. Сысоев П.В., Хмаренко Н.И. Обучение студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии обучения в сотрудничестве // Язык и культура. 2022. № 59. С. 271–285.
5. Харламенко И.В., Титова С.В. Вики-проект в обучении иностранному языку в вузе // Наука, образование, культура. 2018. №4. С. 112-126.
6. Хлыбова М. А. Организация проектной деятельности по составлению терминологического словаря на основе вики-технологии // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2021. Т. 10. № 4 (37). С. 241-243.

УДК 372.878

Ямлиханова П.Р. Активизация познавательного интереса учащихся 7-х классов на уроках музыки посредством применения технологии критического мышления

Ямлиханова Полина Рашидовна

студент 2 курса бакалавриата факультета искусств и дизайна
ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», РФ, г. Нижневартовск
aliver3502@gmail.com

Activation of cognitive interest of 7th grade students in music lessons through the use of critical thinking technology

Yamlikhanova Polina Rashidovna

2nd year undergraduate student of the Department of Music Education
Nizhnevartovsk State University of the Russian Federation, Nizhnevartovsk

Аннотация. В статье рассматривается проблема активизации познавательного интереса среди обучающихся 7 классов. Основное внимание авторы статьи акцентируют на внедрение технологии развития критического мышления в уроки музыки на разных этапах. Обобщается практический опыт применения технологии критического мышления как средства активизации познавательного интереса.

Ключевые слова: познавательный интерес, активизация, технология развития критического мышления, музыкальное образование, урок музыки.

Abstract. The article changes the problem of activating cognitive interest among students in grade 7. The authors of the article pay special attention to the use of technologies for the development of critical thinking in music lessons on various specific things. The practical experience of using critical thinking technologies as a means of activating cognitive interest is summarized.

Keywords: cognitive interest, activation, technology for the development of critical thinking, music education, music lesson.

Нынешнее состояние общества породило ряд проблем, связанных с образованием. Активизация познавательной деятельности учащихся является одной из актуальных проблем на современном этапе развития образовательной теории и практики. Эффективность учебного процесса во многом зависит от решения данной задачи, ведь интерес является важным мотивом познавательной деятельности обучающегося и в то же время основным средством оптимизации.

Проблема активизации познавательного интереса на уроках музыки особенно остро стоит в 7х классах, поскольку в юношеском возрасте интерес к учебе, в том числе и к урокам музыки, значительно ослабевает. По отношению к школьным предметам появляется селективность: одни становятся интересными и нужными, интерес к другим снижается. Это сказывается и на ухудшении поведения на уроках, и на

снижении успеваемости. Стойкий познавательный интерес – это увлеченность человека, потребность к углублению и творческому применению знаний. Если этот интерес есть у школьника, то он учится не ради оценок или похвал, наград и поощрений, а потому, что его увлекает учебный процесс, он стремится к совершенствованию своей личности. Но глубокий интерес возникает и развивается не сразу. Для его возникновения и развития нужна система образования и самообразования, воспитания и самовоспитания, а не только поиски кратковременных средств воздействия пробуждающих и поддерживающих любопытство и заинтересованность ученика на уроке.

Познавательный интерес всё шире исследуется в контексте разнообразной деятельности воспитанников, что позволяет творчески работающим педагогам успешно формировать и развивать интересы детей, обогащая личность, воспитывая активное отношение к жизни. [3] Огромный воспитательный потенциал музыки в формировании духовно богатой личности, с одной стороны, а с другой – низкий уровень именно познавательного интереса к ней обучающихся, и недостаточная разработанность технологий его формирования в процессе обучения свидетельствуют о высокой степени актуальности проблемы.

Технология развития критического мышления, как одна из современных педагогических технологий, имеет большой потенциал в развитии познавательного интереса в средних классах и может «пробудить» мотивацию к учению. Критическое мышление – тип мышления, который помогает критически относиться к любым утверждениям, не принимать ничего на веру без доказательств, но быть при этом открытым новым идеям, методам. Критическое мышление – по сути – синоним качественного мышления.

Технология развития критического мышления – это методы и приемы, ориентированные на формирование навыков мыслительной работы (планирование, прогнозирование, самооценка, саморегуляция) [5]. Цель технологии развития критического мышления состоит в развитии мыслительных навыков, которые необходимы детям в дальнейшей жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, выделять главное и второстепенное, анализировать различные стороны явлений). [1] Данная технология включает в себя множество приёмов, и, выделив из них такие как, верные и неверные утверждения, кластер, дискуссия, инсёрт, РАФТ и синквейн, было принято решение провести исследование с внедрением этих элементов в уроки музыки.

Исследование проводилось на базе МБОУ «СШ №31 с УИП ХЭП» г.Нижевартовска и включало в себя первичную (входящую) диагностику определения уровня познавательного интереса учащихся перед применением технологии критического мышления и заключительную (контрольную) диагностику определения уровня познавательного интереса учащихся после применения приемов технологии критического мышления на уроках музыки.

Диагностика и внедрение приемов ТКМ были проведены в 7 «Д» классе, в котором обучается 23 человека. Диагностика проводилась на основе общедидактических принципов, к которым относятся: наглядность, доступность, сознательность, индивидуальный подход, систематичность и последовательность, связь теории с практикой. За первичную была проведена диагностика определения познавательного интереса Л.В. Школяр.

Тест **«Хочу дослушать произведение»**. Данный тест предполагает естественную ситуацию слушания музыки на уроках музыки с детьми. В качестве музыкального материала предлагается набор разнохарактерных фрагментов произведений разных жанров. Чтобы ситуация приобрела статус эксперимента, педагог намеренно прерывала музыку на кульминационном моменте звучания. Незавершенность музыкального образа вызывает у детей, по мнению психологов, с высокой мотивационной направленностью на музыкальную деятельность, ярко выраженную реакцию желания завершения прослушиваемой музыки. Поэтому, после остановки музыки на кульминации, дети должны были пометить знаком «+» тот фрагмент, который хочется дослушать до конца.

Критерии, по которым оценивался уровень познавательного интереса учащихся к музыкальной деятельности, следующие:

- проявленная потребность в завершении музыкального фрагмента оценивается как мотивационная готовность учащегося, интерес к музыкальной деятельности;
- отрицательное отношение интерпретируется как несформированная мотивация, слабый интерес к музыкальной деятельности. [2]

Таблица 1. Результаты диагностики познавательного интереса обучающихся 7 «Д» класса

Уровни познавательного интереса	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество обучающихся	7 чел.	12 чел.	4 чел.
Процентное содержание	30,43 %	52,17 %	17,39%

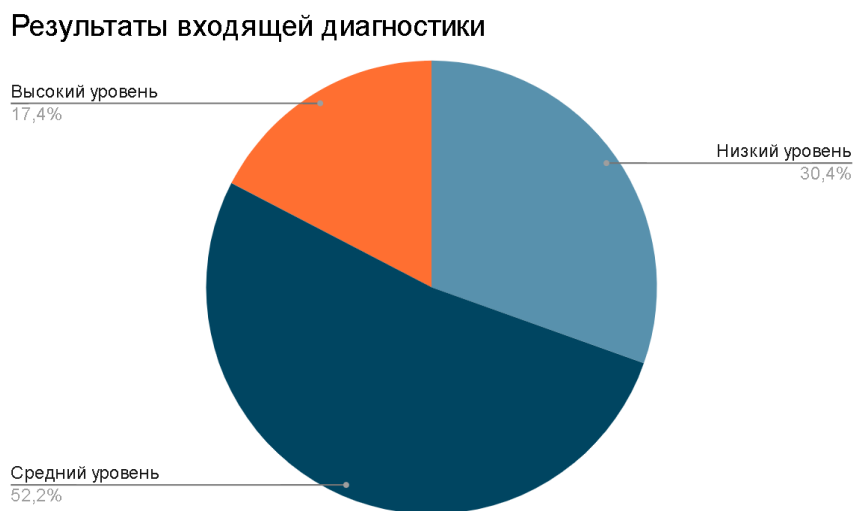


Рисунок 1. Результаты входящей диагностики

После первичной (входящей) диагностики стало явным, что уровень познавательного интереса у обучающихся 7«Д» класса был достаточно низок и составлял 30,43 % (табл. 1, рис. 1), поэтому было принято решение о внедрении на разных этапах урока музыки приёмов технологии критического мышления для повышения уровня активизации познавательного интереса школьников.

В основе технологии критического мышления лежит дидактическая закономерность, получившая в отечественной педагогике название дидактического цикла, а в указанной технологии – «вызов – осмысление – рефлексия». Каждая стадия имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приемов, направленных сначала на активизацию исследовательской, творческой деятельности, а потом на осмысление и обобщение приобретенных знаний.

«Вызов - осмысление – размышление (рефлексия)» На этапе **вызова** из памяти «вызываются», актуализируются имеющиеся знания и представления об изучаемом, формируется личный интерес, определяются цели рассмотрения той или иной темы. На стадии **осмысления** (или реализации смысла) обучающийся вступает в контакт с новой информацией. Происходит ее систематизация и формирование собственной позиции. Этап **размышления** (рефлексии) характеризуется тем, что

учащиеся закрепляют новые знания и активно перестраивают собственные первичные представления с тем, чтобы включить в них новые понятия. Анализ собственных мыслительных операций составляет сердцевину данного этапа [4].

В число педагогических средств, способных оказывать действенное влияние и формировать познавательные мотивы учащихся, входят приемы, основывающиеся на успешном подборе учебного материала, а также на рациональных методиках и формах учебного процесса. Чтобы обеспечить высокий уровень мотивации и познавательного интереса учеников к изучению предложенных тем, следует использовать средства, приемы и материалы, способные за непродолжительное время обеспечить максимально возможные результаты [5, с.163].

На базе МБОУ «СШ №31 с УИП ХЭП» г. Нижневартовска были проведены уроки в 7 «Д» классе на темы: «Классика и современность. Современные направления в музыке» и «Джаз и блюз». На этапе актуализации знаний для диагностирования применялись приёмы критического мышления из стадии вызова:

- «Верные и неверные утверждения» или «верите ли вы» – это прием, в котором учащиеся выбирают «верные утверждения» из предложенных учителем, обосновывая свой ответ, описывают заданную тему (ситуацию, обстановку, систему правил). Данный приём был проведен по теме «Джаз и блюз» в самом начале урока. Для того, чтобы ответить правильно, учащимся приходилось обращаться к «багажу» знаний и взаимодействовать с педагогом. Дети работали энергично и сплоченно. Их познавательный интерес к уроку был очевиден.

- «Кластер» – это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему. Данный прием был использован на уроке по теме «Классика и современность. Современные направления в музыке», и, так как кластер имеет множество «ветвей», дети активно подключались к обсуждению темы и предлагали множество вариантов направлений в музыке, а это яркое проявление познавательного интереса. На этапе объяснения нового материала внедрялись приёмы критического мышления из стадии осмысления:

- «Дискуссия» – это диалог, в ходе которого участники (педагог – ученики, ученики – ученики) пытаются прийти к общему мнению, достигнуть соглашения и договоренностей в каком-либо вопросе. Дискуссия прошла на уроке по теме «Классика и современность. Современные направления в музыке». Ученики прослушали фрагменты 4 произведений: С.С. Прокофьева – «Танец рыцарей» из балета «Ромео и Джульетта», Л.В. Бетховена – увертюра «Эгмонт», У.Л. Уэббера –

«Memory» из мюзикла «Cats» и группы «The Beatles» – «Yesterday». Затем обучающимся были заданы вопросы для обсуждения:

- Какие из этих сочинений написаны современными композиторами, композиторами прошлого, зарубежными или русскими?

- Какие из этих произведений можно отнести к классике?

- Какие из них относятся к жанру серьезной, а какие – к жанру легкой музыки?

В обсуждении этих вопросов активно принимали участие почти все учащиеся 7 «Д» класса, высказывая самые различные точки зрения. Школьники были заинтересованы процессом.

● «Инсёрт» – это прием технологии развития критического мышления через чтение и письмо, используемый при работе с текстом, с новой информацией. В методике инсёрт часто называют и технологией эффективного чтения. Данный приём применён на уроке по теме «Джаз и блюз» при прочтении истории возникновения джаза. Каждый из учеников отмечал специальными символами в тексте определенные моменты:

V – я это знаю;

+ – это новая информация для меня;

- – я думал по-другому, это противоречит тому, что я знал;

? – это мне непонятно, нужны объяснения, уточнения.

Все обучающиеся активно взаимодействовали с педагогом в обсуждении вопросов, возникших при прочтении текста. Заинтересованность учеников в поиске ответов говорит о возрастании познавательного интереса, что выяснилось в процессе наблюдения. На этапе закрепления знаний и рефлексии были применены приёмы:

● «РАФТ» – приём, в котором происходит описание, повествование или рассуждение от имени выбранного персонажа для какой-либо аудитории на определенную тему. Данный прием применялся на двух уроках в качестве домашнего задания, которое на следующий урок выполнило большинство учащихся, что говорит о возрастании уровня познавательного интереса и мотивации к учебе.

● «Синквейн» – это стихотворение, состоящее из пяти строк: короткое литературное произведение, характеризующее предмет (тему), которое пишется по определённым правилам. Данный приём использовался на уроке по теме «Джаз и блюз» в качестве самостоятельной работы на оценку. Ребята внимательно слушали инструкцию по выполнению задания, при проверке которого было выяснено, что большая часть класса была заинтересована процессом урока, итогом которого стало успешное выполнение задания.

После того, как были выданы уроки с внедрением приёмов технологии критического мышления, была проведена заключительная диагностика по определению уровня познавательного интереса у обучающихся.

Таблица 2. Сравнительные результаты входящего и контрольного диагностирования

Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
Входящий	Контрольный	Входящий	Контрольный	Входящий	Контрольный
7 чел.	5 чел.	12 чел.	9 чел.	4 чел.	9 чел.
30,43%	21,74%	52,17%	39,13%	17,39%	39,13%

Сравнительные результаты диагностик

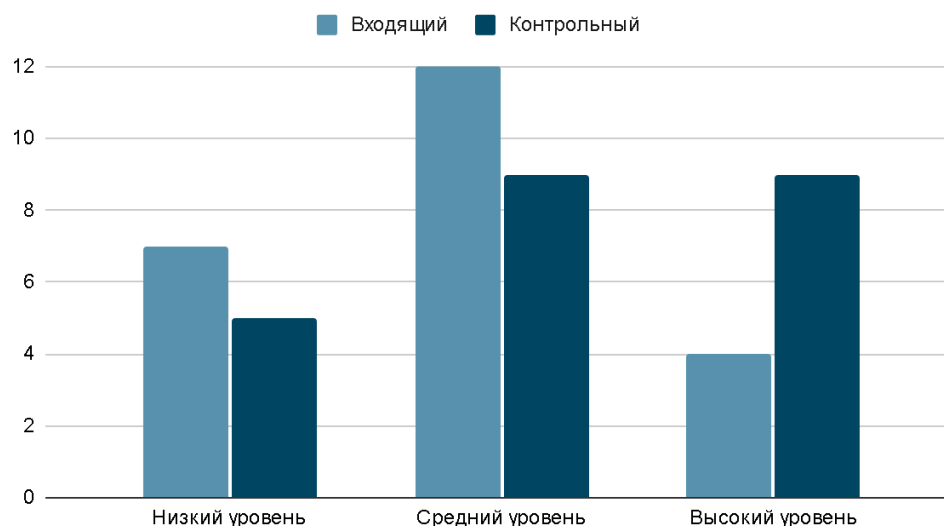


Рисунок 2. Сравнительные результаты диагностик

Таким образом, в процессе проведения контрольного диагностирования было выявлено, что применение технологии критического мышления на уроках музыки мотивирует обучающихся к музыкальной деятельности, развивает познавательный интерес и творческую активность, повышая качество знаний обучающихся и их музыкальную культуру (табл.2, рис.2).

Сформированный познавательный интерес рождает умение и потребность самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, развивает критичность. Он рождает потребность в самообразовании, самовоспитании, тем самым создавая условия для формирования активной, духовно богатой, способной к творчеству личности.

Различные приемы технологии критического мышления дают возможность составлять необычные и интересные уроки, не похожие друг на друга, а в этом и

заключается цель уроков музыки как урока искусства. Однако эта технология разработана для того, чтобы дети могли сами тянуться к знаниям, чтобы они получили удовольствие от использования игровых приемов, групповых форм работы, частой смены деятельности. Применение технологии «Критическое мышление» на уроках способствует активизации мышления, творческому самовыражению учащихся; повышает мотивацию; учит находить пути решения проблемы, сопоставлять свое мнение с другими; способствует взаимоуважению, поощряет взаимодействия, развивает коммуникативные навыки. Таким образом, можно сделать вывод, что технология развития критического мышления – это одно из средств активизации и развития познавательного интереса у обучающихся 7-х классов на уроках музыки.

Список литературы

1. Абрашина Л.В. // Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя»: Учеб. метод. пособие.:КАРО. - Санкт-Петербург, 2009. - с. 15
2. Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей детей / В.П. Анисимов // Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - с. 128
3. Турлубаева, Д.К. Развитие познавательного интереса обучающихся средствами технологии развития критического мышления / Д.К. Турбулаева // Журнал «Вестник ТПГУ»,-2010 г.- с. 14
4. «Использование методов и приёмов технологии развития критического мышления для формирования мыслительной деятельности учащихся и развития познавательного интереса» [Электронный ресурс] URL: <https://multiurok.ru/files/ispolzovanie-metodov-i-priimov-tehnologii-razvit.html> (дата обращения 30.03.2023)
5. Швецова О.Ю., Тимофеева А.А. К проблеме развития познавательного интереса подростков к урокам музыки / О.Ю. Швецова, А.А. Тимофеева // Перспективы науки. № 11(146), -2021 г.-с. 162-165.
6. «Технология развития критического мышления» [Электронный ресурс] URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/tehnologiya_razvitiya_kriticheskogo_myshleniya/ (дата обращения 30.03.2023)

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

УДК 37+159.9

Андрусёва И.В., Джелилова Л.Р. Овладение детьми дошкольного возраста элементами чтения: теоретический обзор проблемы

Андрусёва Ирина Владимировна

канд. пед. наук, зав.кафедрой специального (дефектологического) образования
ГБОУВО РК «КИПУ имени Февзи Якубова», РФ, г. Симферополь
irinandrusyova@yandex.ru

Джелилова Лилия Решатовна

Студент кафедры специального (дефектологического) образования
ГБОУВО РК «КИПУ имени Февзи Якубова», РФ, г. Симферополь
lilya08112001@gmail.com

Features of mastering the elements of reading by children with general speech underdevelopment

Andrusyova Irina Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Special (Defectological) Education, GBOUVO RK "KIPU named after Fevzi Yakubov", Russian Federation, Simferopol

Dzhelilova Lilia Reshatovna

Student of the Department of Special (defectological) Education
GBOUVO RK "KIPU named after Fevzi Yakubov", Russian Federation, Simferopol

Аннотация. В статье рассмотрен актуальный вопрос изучения особенностей овладения элементами чтения детьми с общим недоразвитием речи. Определена проблематика и степень изученности темы. Описаны предпосылки возникновения навыков чтения. Изучены воззрения отечественных учёных-педагогов, психологов, врачей-психиатров, о овладении навыками чтения у детей дошкольного возраста с ОНР. В данной статье описываются особенности овладения элементами чтения детьми с общим недоразвитием речи. Проводится анализ работ ученых, изучавших данную проблему.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, чтение, речевые нарушения, речь.

Abstract. The article deals with the topical issue of studying the features of mastering the elements of reading by children with general speech underdevelopment. The problems and the degree of study of the topic are determined. The prerequisites for the emergence of reading skills are described. This article describes the features of mastering the elements of reading by children with general speech underdevelopment. The analysis of the works of scientists who have studied this problem is carried out.

Keywords: general underdevelopment of speech, reading, speech disorders, speech

Успешное обучение детей в школе во многом зависит от овладения ими навыками чтения. Предпосылки для обучения чтению должны быть заложены еще на дошкольном этапе жизни, чтобы дети заранее могли адаптироваться и подготовиться к образовательному процессу. Важно не только сформировать, но и предупредить какие-либо нарушения чтения. Особенно важно заранее сформировать этот навык у детей с нарушениями речи в целом, поскольку у этих учащихся есть особенности формирования речевых и неречевых функций и процессов, связанных с овладением чтением.

Цель статьи – рассмотреть особенности формирования предпосылок овладения чтением детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предупреждением нарушений чтения является одним из важнейших направлений теории и практики логопедии. Однако вопрос о методах ранней диагностики нарушений чтения до сих пор остается недостаточно изученным. Важность его изучения связана с результатами исследований, в которых значительно снижена эффективность коррекции при несвоевременном начале ее проведения. Многие исследователи отмечают пластичность детского мозга, его компенсаторные возможности и подчеркивали важность проведения профилактической работы с детьми

Данный вопрос рассматривали многие ученые во все времена и искали пути решения проблемы профилактики нарушения чтения у детей дошкольного возраста с ОНР. Е.С. Воеводина, Л.С. Волкова, Градова, Галина Николаевна, Л. Е. Журова, Ж. И. Журавлева, А. Н. Корнев, Ю. Ю. Лапшина, Т. Б. Филичева, А. Н. Гвоздева, А. Н. Корнев, Н. С. Старжинская и т. д. уделяют большое внимание исследованию нарушений чтения у младших школьников и отмечают, что дислексия является следствием недостаточной сформированности функциональной основы процесса чтения.

Чтение – одна из наиболее сложных и важных форм человеческой речевой деятельности, выполняющая психологические и социальные функции. В настоящее время чтение считается одной из высших интеллектуальных функций. Как целенаправленная деятельность, она может изменить перспективы, углубить понимание, воссоздать опыт, повлиять на поведение и улучшить личность. Зрительный, речевой, речевой и слуховой анализаторы участвуют в поведении при чтении.

Процесс обучения чтения актуален в наше время, а у детей с речевой патологией, в частности с общим недоразвитием речи. Данный вопрос отражен в

работах многих авторов, а именно С. Н. Сазоновой., Т. В. Тумановой, Т. Б. Филичевой, Т. А. Фотековой, Г. В. Чиркиной и многих других [5;6;7].

По своему клиническому составу категория дошкольников с ОНР объединяет различных детей. В зависимости от степени сформированности всех компонентов языковой системы профессор Левина Р.Е. подчеркнула три уровня речевого развития при ОНР, при этом первые два охарактеризовывают глубокое недоразвитие речи, а на третьем, более высоком уровне, у детей остаются только отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя

В процессе длительного и целенаправленного процесса осуществляется овладение элементами чтения детьми с общим недоразвитием речи. С. Н. Сазонова подчеркивает, что сложность этого процесса обусловлена его неоднородностью: с одной стороны, чтение – процесс непосредственного чувственного познания, а с другой, представляет собой опосредствованное отражение действительности [5].

А. В. Лагутина обращает свое внимание на то, что чтение с самого начала подчинено его основной задаче – пониманию письменного сообщения. Поэтому развитие понимания читаемого в процессе формирования чтения у детей идет в тесной связи с развитием процесса восприятия. В самом начале формирования чтения понимание идет не совместно, а вслед за восприятием; оно возможно лишь на основе длительного анализа и синтеза читаемых слов. Зрительное восприятие графически представленной информации (букв, слогов, слов) является первой операцией чтения. Согласно современным представлениям, внимание рассматривается как общая готовность организма к реагированию на раздражители различных модальностей [3].

Т. А. Фотекова считает, что процессе овладения чтением, ребенок в первую очередь знакомится со зрительными образами букв. Важным условием овладения навыком чтения является запоминание всех букв алфавита и умение узнавать каждую из них [8].

Обобщая мнения многих авторов, Г. М. Криницына установила, что процесс чтения – это процесс перевода информации из одного кода в другой. Мы используем звуковые коды в устных выступлениях. Значение каждого слова кодируется определенной последовательностью определенных звуков. При чтении происходит следующий процесс: знаки графического кода соотносятся с устноречевым кодом, после чего происходит понимание прочитанного. Поэтому визуальное восприятие графем (букв) при чтении должно сопровождаться их переводом в акустический,

речедвигательный аналог. Этот процесс является сутью перекодирования при чтении, перевода невербальной информации в вербальную [1].

При овладении чтением ребенок, по мнению Фотековой Т. А., прежде всего знакомится со зрительными образами букв. Запоминание всех букв алфавита и умение узнавать (идентифицировать) каждую из них является обязательным условием овладения навыком чтения [8].

Следующей предпосылкой овладения элементами чтения, по мнению Р.Е. Левиной, достаточное развитие лексико-грамматической стороны речи. В свою очередь, А. Н. Гвоздева, С. В. Коноваленко, Л. Ф. Спириной, и и др. основными предпосылками для успешного овладения элементами чтения являются:

а) достаточный уровень словарного запаса. Для того чтобы понять, что вы читаете, очень важно познакомить читателя с обсуждаемой темой, развитый кругозор и читательский опыт;

б) у ребенка сформированы представления о морфологическом составе слов и согласовании слов в предложении, и на этой основе у него происходит предвосхищение и понимание содержания [2; 3; 5].

Кроме того, важную роль в овладении чтением играет и развитость фонематического слуха, т.е. способности воспринимать на слух звуки человеческой речи. В исследованиях детской речи (Е. Д. Бабина, В. А. Киселёва, О. М. Мошкова) доказано, что фонематический слух развивается на раннем этапе развития, т.е. уже к двум годам дети различают все тонкости родной речи, понимают слова, которые различаются одной фонемой, и адекватно реагируют на них. Однако первичного фонематического слуха, который обеспечивает восприятие чужой речи, недостаточно для овладения чтением и письмом. Необходимо развитие более высокого уровня, на котором ребенок может расчленять поток речи, слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т.е. производить анализ звуковой структуры слова. Д. Б. Эльконин назвал такое умение фонематическим восприятием. Действия звукового анализа, как показывают исследования, не возникают спонтанно, а формируются в результате обучения грамоте на основе первичного фонематического слуха

Из вышесказанного можно сделать вывод, что особенностью овладения чтением детей с недоразвитой речью являются сформированность процесса зрительного восприятия, зрительного внимания, формирование процессов кратковременной зрительной памяти, развитие пространственных представлений, развитие речевого словаря и грамматики, а также способность детей отличать звуки речи и на слух, а также способность артикуляционно различать смысловые особенности звуков, то есть иметь представление о фонеме.

Список литературы

1. Креницына, Г. М. Коррекция речевых нарушений: учеб. пособие для академического бакалавриата / Г. М. Креницына. – 2-е изд., стер. – Москва: Издательство Юрайт, Издательство Тюменского государственного университета, 2019. – 147 с.
2. Логопатопсихология : учеб. пособие для студентов / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 2013. – 462 с. – (Коррекционная педагогика).
3. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – Изд. 5-е, перераб. и доп. – Москва : ВЛАДОС, 2019. – 703 с. : ил. – (Коррекционная педагогика).
4. Нейропсихологические основы диагностики, коррекции и профилактики нарушений речи у детей : хрестоматия : к модул.-накопит. курсам повышения квалификации / сост. Г. М. Вартапетова. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2013. – 143 с.
5. Седых, Н. А. Воспитание правильной речи у детей : практ. логопедия / Н. А. Седых. - Донецк : Сталкер, 2018. – 283 с. : ил. – На обл. авт. не указан. Библиогр.: С. 278-279.
6. Спирина, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. / Л. Ф. Спирина. – М., 2019. – 192 с.
7. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. 2. Второй год обучения (подготовительная группа). / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркин. – М.: Издательство «Альфа», 2013. – 87 с.
8. Фотекова, Т. А. Состояние и динамика высших психических функций у дошкольников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития / Т. А. Фотекова // Дефектология, 2013. – № 1. – С. 23

УДК 376.37

Бурякова Т.А., Иванова Н.В. Исследование моторики пальцев рук у детей дошкольного возраста с дизартрией

Бурякова Татьяна Алексеевна

студент кафедры специальной педагогики и психологии
Смоленского государственного университета, РФ, г. Смоленск
butaal.2001@mail.ru

Научный руководитель Иванова Наталья Викторовна

доцент, кандидат педагогических наук, доцент Смоленского государственного
университета, РФ, г. Смоленск
klunat@yandex.ru

The study of finger motility in preschool children with dysarthria

Buryakova Tatiana Alekseevna

Student of Special Pedagogy and Psychology department, Smolensk State University
of the Russian Federation, Smolensk

Scientific adviser Ivanova Natalia Viktorovna

Docent, PhD in Pedagogy, Associate professor of Smolensk State University
of the Russian Federation, Smolensk

Аннотация. В настоящее время у детей дошкольного возраста всё чаще и чаще обнаруживаются различные речевые нарушения. Среди этих расстройств дизартрия не является редкостью. Дизартрия – сложное нарушение и возникает при органическом поражении центральной и периферической нервной системы. При дизартрии страдает не только произносительная сторона речи, но и общая и мелкая моторика. Статья посвящена исследованию мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. В статье рассмотрены методики исследования моторики пальцев рук у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, их цель, инструкция и оценка результатов.

Ключевые слова: Дизартрия, мелкая моторика, праксис, методики исследования, дошкольный возраст, обследование.

Abstract. Currently, various speech disorders are being detected more and more often in preschool children. Among these disorders, dysarthria is not uncommon. Dysarthria is a complex disorder and occurs with an organic lesion of the central and peripheral nervous system. Dysarthria affects not only the pronunciation side of speech, but also general and fine motor skills. The article is devoted to the study of fine motor skills in older preschool children with dysarthria. The article discusses the methods of fingerprinting research in older preschool children with dysarthria, their purpose, instructions and evaluation of the results.

Keywords: Dysarthria, fine motor skills, praxis, research methods, preschool age, examination.

В настоящее время становится актуальным вопрос о том, как ускорить процесс коррекции звукопроизношения и решить при этом максимальное количество задач. Для этого применяются различные способы: используются инновационные логопедические технологии, исследования из области нейропсихологии, психолингвистики. Не является исключением и метод коррекции, при котором в работу включаются движения руками, именно он и стал предметом нашего исследования. Для того, чтобы активно начать применять двигательные приёмы на практике, необходимо было выявить начальный уровень состояния мелкой моторики у детей экспериментальной группы.

Нами было проведено исследование моторики пальцев рук у дошкольников с дизартрией. При данном речевом нарушении отмечается общая неловкость, недостаточная координированность, наблюдается неряшливость в навыках самообслуживания, дети отстают от сверстников по ловкости и точности движений, у них с задержкой развивается готовность руки к письму, поэтому долго не проявляется интерес к рисованию и другим видам ручной деятельности, а в школьном возрасте отмечается плохой почерк [5]. Поэтому, работая с детьми с дизартрией, нужно уделять особое внимание диагностике и развитию мелкой моторики, чтобы предупредить перечисленные выше трудности.

Для проведения констатирующего эксперимента нами был составлен комплекс специальных проб на развитие статического и динамического пальцевого праксиса с целью уточнения оценки качества выполняемых детьми движений.

Проанализировав различные подходы к оценке мелкой моторики у детей дошкольного возраста, мы выявили, что в имеющихся методиках представлены задания не только для анализа состояния мелкой моторики, но и для оценки состояния общей моторики, а также обследование состояния звукопроизношения и высших психических функций [2,5,6,7]. В задачи нашей исследовательской работы не входило комплексное обследование детей с дизартрией, поэтому мы сделали акцент на отборе таких заданий, которые позволяют оценить готовность руки детей к письму, а также проверить соответствие развития пальцевой моторики у данной группы детей их возрасту. Составленный нами комплекс заданий включает 3 блока по 7 проб.

1. Исследование статического и динамического праксиса

1. Статический праксис [7].

Из данной пробы были убраны некоторые варианты поз и изменена инструкция.

Цель: исследование статической координации движений рук.

Выполнение:

а) по зрительному образцу. Движения выполняются поочередно левой и правой рукой по предлагаемому образцу, локоть опирается на стол, после фиксирования каждой позы руку свободно кладут на стол:

- соединить большой и указательный пальцы в кольцо (кисть руки и остальные пальцы направлены вверх);
- указательный и средний пальцы выдвинуть вперед — «ушки зайчика» (остальные пальцы прижаты к ладони, кисть руки опущена);
- соединить в кольцо большой палец и мизинец (кисть руки и остальные пальцы направлены вверх);
- указательный палец и мизинец выдвинуты вперед — «рожки у козы» (кисть руки опущена, остальные пальцы прижаты к ладони);

б) по кинестетическому образцу. Образцы поз те же, что в пробе «а». Попросить ребенка закрыть глаза, сложить его пальцы в нужную позу, затем рука распрямляется, и ребенку необходимо воспроизвести заданную позу самостоятельно.

3 балла — выполнены пробы «а», «б». Движения выполняются быстро, правильно, четко.

2 балла — выполнены пробы «а», «б». При выполнении пробы «а» может отмечаться «зеркальность» (повторение движений противоположной рукой, другими парами пальцев). Темп при выполнении пробы «б» замедлен, может отмечаться поиск нужной позы.

1 балл — выполнена проба «а», заданная поза подбирается методом поиска, темп движения резко замедлен, может отмечаться «зеркальность». Проба «б» не выполняется, либо позы воспроизводятся неверно.

0 баллов — невозможность правильного повторения движений.

2. Динамический праксис. Проба Н.И. Озерецкого «Кулак— ребро— ладонь».

Цель - проверить возможность усвоения ребенком двигательной программы по наглядному образцу и способность автоматизации двигательного навыка переключения с одного движения на другое.

В данную пробу были внесены модификации: добавлено усложнение «закрыть глаза», «высунуть язык» и «высунуть язык и закрыть глаза».

Инструкция: «Делай, как я». Далее выполняется последовательный ряд движений; меняются лишь позы, сама рука не меняет месторасположения. Ребенку показывается три положения руки на плоскости стола, следующих друг за другом.

Ладонь, сжатая в кулак; ладонь ребром на плоскости стола; распрямленная ладонь на плоскости стола.

Два раза выполняется задание вместе с ребенком медленно и молча, потом предлагается сделать ему самому и в более быстром темпе. Затем, то же с зафиксированным языком и с закрытыми глазами.

Поочередно обследуются обе руки. При необходимости можно предложить ребенку те же движения, но в измененной последовательности, например, «ребро — ладонь — кулак». Проба выполняется сначала правой рукой, затем — левой, потом — двумя руками вместе.

Критерии оценки:

3 балла – правильное воспроизведение моторной программы в нужной последовательности и в заданном темпе;

2 балла – допускаются недолгие паузы во время выполнения задания, пропуск одного звена;

1 балл – задание выполняется не в правильной последовательности, пропуски звеньев моторной программы, темп выполнения низкий;

0 баллов – задание не выполняется.

II. Задания для выявления соответствия состояния мелкой моторки возрасту детей

1. Нанизывание колец на шнурок.

Задание подобрано на основе описанных Архиповой Е.Ф. возрастных особенностей развития тонкой моторики рук.

Цели: 1. Определить наличие щипкового захвата.

2. Проверить слаженность работы рук.

3. Посмотреть тонкость и точность движений рук.

Инструкция: перед тобой лежат кольца и шнурок, тебе нужно «сделать бусы».

Критерии оценки:

3 балла – задание выполнено без затруднений;

2 балла – допускаются незначительные трудности при выполнении задания;

1 балл – ребёнок долго не может вдеть шнурок в кольцо, с трудом захватывает пальцами колечки;

0 баллов – задание не выполняется.

2. Завязывание узла.

Задание подобрано на основе описанных Архиповой Е.Ф. возрастных особенностей развития тонкой моторики рук.

Цель - проверить умение выполнять сложную моторную программу и степень развития подвижности пальцев рук.

Инструкция: завяжи узел. Если ребёнок не умеет, показываем, как нужно завязывать и смотрим, как он справится после этого примера.

Критерии оценки:

3 балла – задание выполнено самостоятельно;

2 балла – задание выполнено после показа алгоритма выполнения;

1 балл – задание выполняется с помощью учителя и нескольких показов примера выполнения;

0 баллов – задание не выполняется.

3. Завязывание бантика.

Задание подобрано на основе описанных Архиповой Е.Ф. возрастных особенностей развития тонкой моторики рук.

Цель: проверить уровень владения бытовыми навыками, посмотреть слаженность работы рук ребёнка

Инструкция: мы с тобой завязали узел, а теперь давай сделаем бантик. Если ребёнок не умеет, показываем, как делается бантик и просим ребёнка повторить.

Критерии оценки:

3 балла – задание выполнено самостоятельно;

2 балла – задание выполнено после показа алгоритма выполнения;

1 балл – задание выполняется с помощью учителя и нескольких показов примера выполнения;

0 баллов – задание не выполняется.

III. Проверка готовности к письму.

1. Определение ребёнком правой и левой руки.

Цель: определить, как ребёнок ощущает и понимает положение своего тела (а именно рук) в пространстве; понимание какая рука ведущая, «главная».

Инструкция: ребёнка просят показать правую руку, левую руку, и ответить на вопрос «Какой рукой ты держишь ложку? Пишешь?».

Критерии оценки:

1 балл – правильное определение правой и левой руки с первого раза;

0 баллов – неправильное определение правой и левой руки.

2. Графическая проба.

Задания были составлены нами по критериям, предложенным Н.В. Нижегородцевой, проба «дорисовывание предметов» была взята из работы Забрамной С. Д.

Цели:

1. Определение качества владения ребёнком ручкой как инструментом письма.
2. Проверка совместной работы зрительного и моторного анализаторов.
3. Отслеживание выполнения ребёнком тонких движений руки.

Обучающемуся даётся лист А4, на котором представлены задания, направленные на проверку графомоторных навыков дошкольника.

Инструкция: «возьми ручку и аккуратно обведи все предметы, постарайся не выходить за границы рисунка, ниже тебе нужно дорисовать такую же половинку рисунка».

При выполнении задания 2, проследить, как держит ручку, определить силу нажима.

Данный критерий учитывается, так как он показывает состояние мышц кисти ребёнка, а правильное положение ручки влияет на качество письма и темп утомляемости руки при данной работе.

Критерии оценки:

3 балла – аккуратное выполнение работы, нет выхода за линии рисунков, правильный захват ручки, оптимальная сила нажима;

2 балла – допускаются: незначительные заступы за границы рисунков, прерывистость выполнения, может быть неправильный захват ручки;

1 балл – грубые заступы за границы рисунка, захват ручки неправильный, сила нажима слабая, движения руки прерывистые;

0 баллов – задание не выполняется.

Максимальное количество баллов - 19.

Трудности, возникающие при выполнении представленных заданий, указывают на нарушения пальцевой моторики.

Обследование по данной серии заданий занимает не больше 30 минут и может быть включено в речевую карту в качестве экспресс-диагностики.

Список литературы

1. Винарская Е.Н. Дизартрия. – Спб.: Транзиткнига, 2011.- 144 с.
2. Забрамная, С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей [Текст] / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 32 с.
3. Кобозева О.О. Дизартрия. Нейропсихологический подход // Дефектология Проф. - режим доступа: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/dizartriya_nejropsixologicheskij_podxod/ (дата обращения: 02.03.2023)
4. Н.В.Нижегородцева, В.Д.Шадриков «Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе» М.: Владос, 2001.
5. Озерецкий Н.И. Методика исследования психомоторики / Н.И. Озерецкий – Ленинград: Госмедиздат, 1930.
6. Поливара З.В. Дифференциальная диагностика речевых дисфункций у детей дошкольного возраста: учеб. пособие / З.В. Поливара — 3-е изд., стер. — м. : флинта, 2019. — 136 с.
7. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. - 232 с.

УДК 376.37

Ващенко Ю. А., Крылова Е. В. Обзор современных логопедических технологий, направленных на коррекцию нарушений звукопроизношения у старших дошкольников со стертой дизартрией

Ващенко Юлия Алексеевна

студент кафедры специальной педагогики и психологии
Смоленского государственного университета, Россия, Смоленск
yulia.vascenkova@gmail.com

Научный руководитель

Крылова Елена Викторовна

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики
и психологии Смоленского государственного университета, Россия, Смоленск
30kel01@mail.ru

Review of modern speech therapy technologies aimed at correcting violations of sound pronunciation in older preschoolers with erased dysarthria

Vashchenkova Yulia Alekseevna

Student of Special Pedagogy and Psychology department
Smolensk State University, Russia, Smolensk

Scientific adviser

Krylova Elena Viktorovna

Docent, PhD in Pedagogy, Associate Professor of Special Pedagogy and Psychology
department of Smolensk State University, Russia, Smolensk

Аннотация. Данная статья посвящена обзору современных логопедических технологий, с помощью которых можно корректировать нарушенное звукопроизношение у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Ключевые слова: современные технологии, стертая дизартрия, звукопроизношение, инновации, старший дошкольный возраст.

Abstract. This article is devoted to the review of modern speech therapy technologies, with the help of which it is possible to correct impaired sound reproduction in older preschool children with erased dysarthria.

Keywords: modern technologies, erased dysarthria, sound reproduction, innovations, senior preschool age.

С каждым годом появляется все большее количество детей, у которых нарушена произносительная сторона речи. Чаще всего нарушения звукопроизношения встречаются у дошкольников, у которых поставлен диагноз «стертая дизартрия».

Логопедия так же, как и все современное образование, не стоит на месте, а стремительно развивается. В ней появляются различные формы и технологии, которых не было раньше, а также совершенствуются старые.

Современная логопедия ищет новые способы коррекции речевых дефектов ребенка и создания условий для обучения и развития детей разных возрастных групп и разного уровня развития.

Логопедическая технология – это комплекс различных упражнений, реализуемых в определенной последовательности и ориентированных на устранение или сглаживание разнообразных дефектов речи ребенка [16].

Все чаще логопеды в своей практике используют психогимнастику – курс специальных занятий (этюдов, игр, упражнений), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка. Элементы психогимнастики в сочетании с речедвигательными упражнениями способствуют решению патологических проблем ребенка.

Если применять данные упражнения на регулярной основе можно сформировать правильное речевое дыхание; развить общую, мелкую и артикуляционную моторику; сформировать фонематический слух, а также улучшить ритм и интонацию речи [3].

Приведем несколько примеров сцен из известных сказок, с помощью которых происходит развитие эмоциональной сферы:

- «Зайкина избушка»: серого лесного жителя изгоняет из собственного дома хитрая лиса (грусть зайца – агрессия лисы).
- «Семицветик»: девочка отдает последний лепесток больному мальчику, чтобы он выздоровел (радость Жени – благодарность нового друга).

Мимические упражнения улучшают работу лицевых мышц, способствуют развитию подвижности артикуляционного аппарата, что благотворно сказывается на результатах коррекции нарушений звукопроизношения.

Биоэнергопластика также активно используется в логопедии в наши дни. О.В. Лазаренко считает, что если применять биоэнергопластику на занятиях по логопедии, то можно эффективно ускорить коррекцию нарушенных звуков у детей, у которых снижены или нарушены кинестетические ощущения, поскольку активная ладонь значительно увеличивает импульсы, поступающие в кору головного мозга от языка [17].

Особого внимания заслуживает кинезитерапия, зародившаяся еще в древней народной медицине. Ученые, изучающие кинезитерапию, трактуют ее как «лечение движением» [8].

Использование этого метода улучшает внимание, память, речь, пространственные представления детей, мелкую и крупную моторику, снижает утомляемость и улучшает способность к произвольному контролю.

Логопедическая ритмика как система работы появилась, разумеется, не сейчас. Большое влияние на развитие логоритмики как области педагогической и коррекционной практики оказали Ж. Далькюз, В.А. Гринер, Ю.А. Флоренская, Н.А. Ветлугина, Г.А. Волкова и другие. Это зрелая и широко распространенная инновация, которая активно используется для исправления нарушений звукопроизношения [15].

В логопедических целях активно сегодня используется Су-Джок терапия. Актуальность применения метода Су-Джок терапии в логопедической коррекции звукопроизношения у дошкольников заключается в том, что благотворно влияя на развитие мелкой моторики пальцев рук, происходит развитие речи; у детей повышается интерес к занятиям, предотвращается быстрая утомляемость и потеря интереса к процессу автоматизации звуков при простом проговаривании речевого материала. Су-Джок терапия способствует активизации положительных эмоций, уменьшению негативных проявлений [1].

Не теряет своей актуальности логопедический массаж. Это активный метод механического воздействия, который направлен на коррекцию различных нарушений речи.

Логопедический массаж позволяет не только укрепить или расслабить мышцы артикуляционного аппарата, но и стимулировать мышечные ощущения, что способствует четкости кинестетического восприятия. Кинестетические ощущения сопровождают работу всех мышц. Поэтому во рту появляются совершенно разные мышечные ощущения, зависящие от степени напряжения мышц при движении языка и губ. Направления этих движений и различные артикуляционные уклады ощущаются при произнесении тех или иных звуков [5].

«Артикуляционное дерево», разработанное Е.Ф. Архиповой представляет собой схематическое изображение последовательности изображений для постановки звуков.

Эта методика успешно апробирована на детях со стертой дизартрией, но может быть использована и при других нарушениях звукопроизношения. Артикуляционная гимнастика, лежащая в основе системы, экономит время и труд ребенка и логопеда. Дополнительным эффектом от применения этой системы является улучшение дикции и просодии в целом [4].

В логопедической практике широко используются такие технологии как арт-терапия и песочная терапия. М.В. Киселева отмечает, что использование нетрадиционных методов взаимодействия с детьми на логопедических занятиях признано одним из наиболее эффективных средств своевременной профилактики и коррекции нарушений речевого развития [10].

В последние годы значительно возрос интерес к использованию сказкотерапии на основе готовых народных или авторских сказок со всем богатством содержащегося в них языка. В настоящее время интенсивно развиваются такие явления, как логопедические сказки (например, «Сказка о веселом язычке»). Применяя логосказки на занятиях с детьми можно развивать все стороны речи, воспитывать нравственные качества, а также активизировать психические процессы (внимание, память, мышление, воображение) [9].

Одним из современных и достаточно эффективных приемов в педагогике можно считать технологию мнемотехники, которая помогает в развитии зрительной и слуховой памяти, зрительного и слухового внимания, а также ускоряет и делает интересным процесс автоматизации и дифференциации поставленных звуков [2].

Суть мнемосхем: на каждое слово или словосочетание придумывается картинка (изображение). Таким образом, весь текст зарисовывается схематично. Глядя на эти схемы-рисунки, ребенок с легкостью воспроизводит текстовую информацию.

Компьютерные технологии являются достаточно эффективным инструментом, применяемым в обучении. Для специалистов это дополнительный набор способов коррекции нарушений в развитии детей.

А.А. Копичева и В.П. Крючков описывают различные направления использования компьютерных технологий в логопедической работе. Они считают, что для повышения эффективности процесса коррекции речи и оказания качественной логопедической помощи детям можно использовать следующие развивающие логопедические компьютерные игры [11]:

Программа «Развитие речи. Учимся говорить правильно». Целью данной программы является развитие и коррекция речи, выработка навыков качественного произношения, а также развитие всех речевых аспектов: распознавание звуков окружающего мира, обучение правильному звукопроизношению и развитие связной речи [7].

Логопедическая коррекционная программа «Игры для Тигры» направлена на устранение речевых нарушений при стертой дизартрии. Программу также можно

использовать в работе с детьми и с другими нарушениями речи, а также с детьми, у которых речь нарушена вторично.

Логопедический тренажер «Дэльфа-142.1» - это новая программа, используемая для тренировки речевого дыхания, силы голоса, постановки и автоматизации звуков, коррекции звукопроизношения, а также устранения назального оттенка голоса.

Интерактивный онлайн-портал «Мерсибо» активно используется логопедами. С помощью этого онлайн-портала можно результативно работать над исправлением звукопроизношения, развитием физического и речевого слуха, звукобуквенного анализа. Интерактивные игры увеличивают активность детей на занятиях, а также повышают результативность коррекционной работы в целом [6].

Для детей с нарушением тонуса мышц артикуляционной мускулатуры очень полезной и эффективной является искусственная локальная контрастотермия, которая представляет собой контрастное воздействие низкотемпературных и высокотемпературных агентов. Среди низкотемпературных агентов могут быть, например, холодная вода, кубики льда, а высокотемпературными агентами выступают горячая вода, тепломассажеры и нагретая ложка и т.д.

Использование технологии контрастотермии рассматривается как часть работы по коррекции речи у детей с дизартрическим компонентом.

Применяя технологию локальной контрастотермии можно снизить спастичность мышц артикуляционного аппарата, гиперкинезов язычной и мимической мускулатуры, а также уменьшить саливацию у детей, что способствует лучшему усвоению детьми нужными артикуляционными укладами, правильным звукопроизношением [13].

Достаточно новым направлением в логопедии является тейпирование артикуляционной мускулатуры. Тейпирование позволяет через кожный покров воздействовать на рецепторы и нервные окончания, в результате чего оказывается сильное нейрорефлекторное воздействие [14].

Логопедическое тейпирование используется при коррекции таких нарушений как повышенное слюнотечение; нарушение тонуса мышц щек и губ; невриты, парезы; нарушения общей и мелкой моторики; невозможность удержания артикуляционных поз при постановке и автоматизации звуков; инфантильный тип глотания.

Решить проблемы нарушений звукопроизношения помогают вестибулярные пластинки. Использование вестибулярной пластинки для речевой коррекции значительно повышает эффективность логопедических занятий. С помощью нее

можно корректировать открытый прикус, формировать правильное положение языка, правильный тип дыхания-носовой, укреплять круговую мышцу рта и нормализовать смыкание губ, а также данная пластинка способствует формированию правильного звукопроизношения [12].

Одним из современных технологий, применяемых в логопедии, можно считать ДЭНС-терапию. Это воздействие на нервные рецепторы и биологически активные зоны и точки кожи слабыми импульсными точками.

ДЭНС в практике логопедии сокращает время работы, делает постановку и автоматизацию звуков более легкими, особенно у детей с дизартрией. Данный метод является простым и эффективным. Он позволяет целенаправленно воздействовать на пораженные участки артикуляционных органов, активизируя и восстанавливая их деятельность. Нормализация звукопроизношения при этом проходит быстрее [18].

Таким образом, мы рассмотрели логопедические технологии, которые актуальны на сегодняшний день. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод: для того, чтобы заинтересовать детей, сделать процесс обучения осознанным и более интересным, нужны нестандартные подходы, новые инновационные технологии, поэтому важно сохранить как традиционные, так и развивать новые направления логопедической теории и практики.

Список литературы

1. Авсюкевич, Н.И. Су-Джок терапия при коррекции речевых нарушений у детей // Образование и воспитание. 2017. № 5 (15). С. 16-18.
2. Акименко, В.М. Развивающие технологии в логопедии. Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. 109 с.
3. Алябьева Е.А. Психогимнастика в детском саду: Методические материалы в помощь психологам и педагогам. М.: ТЦ Сфера, 2003. 88 с.
4. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М.: АСТ : Астрель, 2008. 254 с.
5. Архипова Е.Ф. Логопедический массаж при дизартрии. М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. 114 с.
6. Бурачевская О. В. Возможности использования компьютерных технологий в работе с детьми с нарушениями речи // Вопросы дошкольной педагогики. 2017. № 3 (9). С. 21-26.
7. Бурачевская О.В. Формирование произносительной стороны речи посредством интерактивных игр // Школьная педагогика. 2017. № 1 (8). С. 1-4.
8. Веди́на А.В., Фалетрова О.М. Кинезитерапия как направление артпедагогики // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития. Материалы I международной научно-практической конференции. Ярославль: Изд-во Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 2016. С. 35–37.
9. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Игры в сказкотерапии. СПб.: Речь, 2006. 208 с.

10. Киселева М.В. Арт — терапия в работе с детьми. СПб.: Речь, 2007. 160 с.
11. Копичева А.А., Крючков В.П. Возможности применения информационных компьютерных технологий в логопедической работе. Саратов, 2017.
12. Костина Я.В., Чапала В.М. Коррекция речи у детей: взгляд ортодонта. М.: ТЦ Сфера, 2008. 63 с.
13. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 192 с.
14. Михальченко, П. М. Логопедическое кинезиотейпирование как средство активизации мышц мимической и артикуляционной мускулатуры детей старшего дошкольного возраста с дизартрией // Молодой ученый. 2021. № 41 (383). С. 92-94.
15. Рыбакова, М.А. Применение инновационных технологий при коррекции звукопроизношения у детей // Молодой ученый. 2016. № 10 (114). С. 1282-1284.
16. Словарь основных логопедических терминов. – URL: https://ds3prs.edu.yar.ru/stranichka_logopeda/slovar_osnovnih_logopedicheskikh_terminov.pdf (дата обращения 20.03.2023). – Текст : электронный.
17. Ступак Л.А. Использование нетрадиционных методов коррекции речевых нарушений в логопедической работе // Актуальные задачи педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). Чита : Издательство Молодой ученый. 2016. С. 120-123.
18. Черненко А.Н. Коррекция речи у детей дошкольного возраста в комплексе с аппаратом ДЭНС // Молодой ученый. 2019. № 10 (248). С. 66-70.

УДК 376.37

Зяц В.О. Проблемы логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Зяц Виктория Олеговна

студентка психолого-педагогического факультета
Смоленский государственный университет, РФ, г. Смоленск
v.zaiacz2016@yandex.ru

Научный руководитель Якушева Вероника Владимировна

канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии
Смоленский государственный университет, РФ, г. Смоленск
yakusheva.veronika@yandex.ru

Problems of speech therapy work on the formation of emotional vocabulary in older preschool children with general speech underdevelopment

Zayats Victoria Olegovna

student of the Faculty of Psychology and Pedagogy
Smolensk State University, Russia, Smolensk

Scientific adviser Yakusheva Veronika Vladimirovna

Cand. Sci. (Ped.) Associate professor at the Department of special Pedagogy and Psychology, Smolensk State University, Russia, Smolensk

Аннотация. Материал посвящен теоретическому обзору источников по проблеме нарушений эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; основным направлениям логопедической работы по ее формированию. Определены проблемы формирования эмоциональной лексики у детей с речевой патологией, требующие дальнейшего решения.

Ключевые слова: речь, лексика, словарь, эмоции, эмоциональная лексика, общее недоразвитие речи, дошкольники с общим недоразвитием речи, нарушения эмоциональной лексики, логопедическая работа, логопедические игры, взаимосвязь воспитателей и логопеда.

Abstract. The material is devoted to a theoretical review of sources on the problem of violations of emotional vocabulary in older preschool children with general speech underdevelopment; the main directions of speech therapy work on its formation. The problems of the formation of emotional vocabulary in children with speech pathology that require further solutions are identified.

Keywords: speech, vocabulary, emotions, emotional vocabulary, general speech underdevelopment, preschoolers with general speech underdevelopment, emotional vocabulary disorders, speech therapy work, speech therapy games, relationships between educators and speech therapist.

Современное общество предъявляет к человеку высокие требования: он должен нести ответственность за свое поведение и поступки, принимать самостоятельные решения, реализуя свои потребности, не нарушая прав и покоя окружающих. Ожидаемый обществом тип поведения человека связан с его способностями анализировать собственные переживания, понимать эмоции других людей, грамотно использовать эту информацию для дальнейшей жизни, что требует от человека высокого уровня развития эмоциональной сферы, о чем писали такие авторы, как И.Н. Андреева, К.Э. Изард, Д.Н. Шмелев и другие [1; 7; 20].

Формировать навыки понимания чужих и своих эмоций, а также навыки вербализации эмоциональных состояний следует уже в период дошкольного детства.

Современные образовательные стандарты в качестве результатов дошкольного образования также требуют высоких результатов достижения детьми прогресса в сфере эмоционального развития. Федеральный государственный стандарт, а также новая федеральная образовательная программа дошкольного образования (2022г) предусматривают, что уже к четырем годам дети должны эмоционально реагировать на внимание, проявлять эмоциональную отзывчивость, к пяти – замечать и понимать ярко выраженное эмоциональное состояние окружающих людей, по примеру педагога проявлять сочувствие, эмоционально откликаться на содержание музыкальных и художественных произведений, осознавать свои основные чувства и эмоции.

Значительного внимания со стороны педагогов и родителей требуют дети, имеющие различные виды нарушений речевого развития, в частности дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которые испытывают затруднения в понимании чужих и своих эмоций, о чем писали такие авторы, как Г.М. Басаганова, В.А. Гончарова, И.В. Козина, Н.В. Микляева, О.С. Тихонова, Т.Б. Филичева и другие исследователи [2; 4; 9; 14; 18; 19]. Еще одной значимой особенностью является то, что данные дети затрудняются в подборе необходимых лексических средств для вербализации эмоциональных состояний.

Трудности понимания чувств и эмоций и их вербализации негативно отражаются на коммуникативном развитии детей, их адаптации в коллективе сверстников. Без должного внимания специалистов к формированию эмоциональной лексики воспитанники с общим недоразвитием речи будут испытывать трудности установления дальнейших отношений с окружающими людьми, что, в целом, отрицательно скажется на всем процессе их социализации, в том числе и при поступлении в школу.

Лексика – это вся совокупность слов, части языка или слов, которые знает тот или иной человек или группа людей. Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и другие исследователи отмечали важность развития лексики у человека: от того, насколько хорошо человек владеет словом, зависит его успех в социальной жизни. Особенно важна работа по формированию лексической стороны речи у детей, так как слова являются средством не только речи, но и познавательных процессов (мышления, памяти, внимания) [3; 13].

Немаловажную роль в речевом развитии играет *эмоциональная лексика*.

Само происхождение термина «эмоция» связано с побуждением, мотивацией, поскольку данное слово произошло от латинского «*emovere*» – возбуждать, волновать. К.Э. Изард отмечает, что эмоция – это «реакция или комплекс реакций, обусловленных когнитивными процессами и возникающих в результате воздействия некой последовательности событий, описываемых в категориях восприятия и оценок» [7, с. 50].

Под эмотивной (эмоциональной) лексикой С.В. Першутин понимает пласт лексических единиц, отражающих эмоции говорящего. Владение эмоциональной лексикой является признаком эмотивной компетенции как важнейшей составляющей коммуникативной компетенции. Эмотивная лексика рассматривается как совокупность слов, способных при помощи различных внутрилексических средств отображать эмоции. В теоретических источниках представлены разнообразные подходы к анализу категорий эмотивной лексики: оценочность и экспрессивность, эмоциональность [15].

Общее недоразвитие речи (далее – ОНР) представляет собой речевую патологию, при которой у детей отмечается недоразвитие всех сторон речи при сохраненном слухе и интеллекте [12]. Так как фразы и предложения отмечаются только у детей с ОНР III и IV уровней, говорить о взаимосвязи просодических компонентов и эмоциональной лексики можно только у детей данных групп.

Исследования В.А. Гончаровой, Б.М. Гриншпуна, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой и других авторов показали, что пассивный словарь данных детей, в целом, приближен к возрастной норме. Дети хорошо понимают значение слов в чужой речи, тем не менее, их активный словарь резко ограничен. В собственной речи дети используют, в основном, слова, обозначающие предметы, которые их окружают. Низкий уровень словаря обусловлен недостаточным объемом сведений об окружающем мире, о свойствах и функциях предметов действительности, трудностях в установлении причинно-следственных связей. Несмотря на то, что существенных нарушений

пассивного словаря у данной категории детей дошкольного возраста не отмечается, тем не менее, они испытывают существенные трудности понимания эмоциональной лексики [4; 5; 12; 19].

На успешность овладения детьми старшего дошкольного возраста с ОНР эмоциональной лексикой, прежде всего, оказывают влияние особенности их эмоционального, коммуникативного развития, о чем писали Т.И. Исаева, И.Ю. Кондратенко, Н.В. Микляева и соавторы, О.С. Тихонова и другие, отмечая, что воспитанников характеризует незрелость эмоционально-волевой сферы, органический инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов, гиперактивность, импульсивность, склонность к аффективным вспышкам, страх, тревожность [8; 10; 14; 18].

Данные трудности отражаются на всем процессе обучения и воспитания данных детей, а также при установлении дружеских отношений со сверстниками. В структуре личности старших дошкольников с ОНР отмечаются трудности понимания и выражения социальных эмоций.

Исследования В.А. Гончаровой показали, что с дошкольников с ОНР отмечаются трудности семантических и формально-знаковых операций, в основном, преобладают нарушения семантического аспекта. Автор отмечает, что недостатки лексической стороны дошкольников с ОНР, в целом, тесно связаны с нарушениями грамматического строя речи, так как низкий уровень овладения словообразованием негативно влияет на процесс появления в словаре воспитанников новых слов [4].

Важной предпосылкой коррекции нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является комплексное воздействие как на речевые, так и неречевые функции. Очень важно в процессе педагогической работы создать эмоционально приятную для детей обстановку, мотивировать дошкольников к речевой активности, желанию понимать чувства и намерения других, а также формировать навыки выражения собственных эмоций не только с помощью мимики и жестов, но и вербально.

Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с ОНР осуществляется силами логопеда, который на фронтальных и индивидуальных занятиях формулирует темы, корректирует речевые нарушения. Тем не менее, данная работа требует тесной взаимосвязи с воспитателями, которые, по рекомендациям логопеда, отрабатывают с детьми материал в играх и упражнениях, способствует ознакомлению детей с новыми словами, обозначающими чувства и эмоции во время прогулок, экскурсий, при чтении художественной литературы. По рекомендациям логопеда

музыкальный руководитель также проводит игры и упражнения, позволяющие формировать у детей навыки понимания различных чувств и эмоций при прослушивании музыкальных произведений различных жанров [16].

Основными направлениями развития эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях являются следующие: обогащение словаря, активизация словаря, закрепление словаря. Основой логопедических занятий в данных направлениях являются различные виды игр: дидактические, сюжетно-ролевые. Активно используются игры-драматизации, работа с художественной литературой, элементы арт-терапии. В активизации значения новых слов эмоциональной лексики дошкольников уделяется внимание компонентам просодической стороны речи [6].

Таким образом, следует отметить, что, несмотря на широкое внимание исследователей к проблеме формирования эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, а также формирования у них лексики в целом, вопрос формирования эмоциональной лексики у детей данной категории все еще рассмотрен недостаточно. Относительно полно проблема анализируется только в нескольких современных источниках: в монографии И. Ю. Кондратенко; диссертации Е.А. Ставцевой; в остальных исследованиях вопрос эмоциональной лексики у рассматриваемой категории детей рассмотрен фрагментарно [10; 17].

Еще одной проблемой является совершенствование процесса взаимосвязанной работы логопеда и других участников образовательно-воспитательного процесса. В некоторых случаях воспитатели или музыкальные руководители, не имея должных представлений о том какой объем эмотивной лексики должен содержаться как в пассивном, так и активном словаре детей старшего дошкольного возраста. Нередки случаи, когда воспитатели используют в своей работе и взаимодействии с детьми слова, отражающие чувства и эмоции, еще не доступные пониманию старших дошкольников с ОНР. Отмечаются также случаи, когда, например, беседуя по результатам экскурсии или после прослушанной сказки, воспитатели требуют от детей выражения собственных чувств, просят описать те эмоции, которые еще недоступны для понимания детьми рассматриваемого возраста. Данная проблема должна решаться силами взаимосвязанной работы логопеда и воспитателей.

Также существует проблема невнимания родителей к проблеме расширения эмоционального опыта дошкольников с ОНР. Дети данной категории редко проявляют активный интерес к окружающему миру, задают значительно меньше

вопросов о чувствах людей, чем их сверстники, не имеющие нарушений речи. Важной задачей педагогов, в том числе логопедов, является информирование родителей о том, что для дошкольников, в том числе для их речевого развития, необходимо приобретать новый жизненный опыт, расширять представления о мире, делиться своими эмоциями от новых знаний.

Кроме того, требует дальнейших исследований вопрос использования новых форм и методов логопедической работы с учетом современных условий: сегодня многие дети старшего дошкольного возраста посещают частные и государственные школы, клубы, направленные на подготовку к школе; педагоги и родители имеют доступ к большому количеству наглядного материала (настольные и интерактивные игры, красочные книги), что также отражается на процессе овладения детьми эмоциональной лексикой и предполагает широкую вариативность выбора необходимых средств для ее формирования. Эффективность использования новых средств и подходов также требует изучения.

Список литературы

1. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. – СПб.: ВHV, 2022. – 288 с.
2. Басаганова Б.М., Мартыненко С.М. Эмоциональные нарушения у детей. Коррекция. – М.: Сфера, 2022. – 64 с.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. – М.: Юрайт, 2022. – 337 с.
4. Гончарова В. А. Общие и специфические особенности формирования лексики у дошкольников с различными нарушениями речи / В. А. Гончарова: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03: – СПб, 2002. – 285 с.
5. Гриншпун Б.М. Недоразвитие речи у дошкольника // Дошкольное воспитание. 2012. № 8. С. 63-67.
6. Зубаилова П.Ф. Влияние театрализованных игр на развитие эмоциональной лексики у дошкольников с ОНР III уровня // Вестник Социально-педагогического института. 2021. № 1 (37). С. 50-56.
7. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2009. – 460 с.
8. Исаева Т. И. Особенности формирования словаря у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях // Школьный логопед. 2006. № 4. С. 17-29.
9. Козина И.В., Журавлева Н.Н., Лебедева Л.В. Лексические темы по развитию речи дошкольников. Старшая группа. Методическое пособие. ФГОС. – М.: Центр педагогического образования, 2018. – 144 с.
10. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: Каро, 2006. – 240 с.
11. Королева М.В. Чувства внутри нас. Карточки для развития эмоционального мира детей. 4-7 лет. ФГОС. – СПб.: Детство-пресс, 2021. – 16 с.

12. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей. – М.: Аркти, 2005. – 221 с.
13. Лурия А.Р. Развитие значения слов // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2012. – 365 с.
14. Микляева Н.В., Шакирова А.О., Чудесникова Т.А. Развитие эмоционального и социального интеллекта у дошкольников. – М.: Аркти, 2019. – 160 с.
15. Першутин С.В. Принципы обучения эмотивной лексике в старших классах средней школы // Грамота. 2015. № 11(53): в 3-х ч. Ч. III. С. 164-166.
16. Репринцева, Г.И. Игра ключ к душе ребенка. В чьих руках окажется волшебное средство? – М.: ИНФРА-М, 2019. – 317с.
17. Ставцева, Е.А. Овладение эмоционально-оценочной лексикой старшими дошкольниками [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://bookz.ru/authors/elena-stavceva/ovladeni_063/page-4-ovladeni_063.html. Дата доступа: 10.02.2023.
18. Тихонова О.С. Комплексные занятия по развитию эмоционального интеллекта у старших дошкольников. – М.: Аркти, 2021. – 192 с.
19. Филичева Т.Б. Логопедия: теория и практика. – СПб.: Эксмо, 2021. – 608 с.
20. Шмелев Д. Н. Избранные работы. – М.: Флинта, 2021. – 360 с.

УДК 376.37

**Петроченкова Е.С., Крылова Е.В. Обзор классификаций заикания
(из истории вопроса)**

Петроченкова Екатерина Сергеевна

студент направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»
профиль «Логопедия» Смоленский государственный университет
ilyushhenkova97@bk.ru

Крылова Елена Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и
психологии Смоленский государственный университет
30kel01@mail.ru

Overview of classifications of stuttering (from the history of the question)

Petrochenkova Ekaterina Sergeevna

student of the specialty «Special (defectological) education», profile «Speech Therapy»
Smolensk State University

Krylova Elena Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special
Pedagogy and Psychology Smolensk State University

Аннотация. Заикание является одним из видов нарушений речи, достаточно часто встречающихся среди детей дошкольного возраста. Эффективность коррекционной работы по преодолению данного нарушения во многом определяется его природой. В связи с этим, крайне важным является понимание специалистами причин возникновения заикания и классификации его видов. В статье представлен исторический анализ подходов к классификации заикания с позиции медицинской, логопедической, психологической, нейропсихологической науки. Представленные в статье классификации заикания позволяют проследить динамику формирования основных подходов к пониманию сущности данного речевого нарушения в зарубежной и отечественной науке, начиная с 30-х гг. XX в. и до современного этапа.

Ключевые слова: заикание, исторический аспект, классификация заикания, формы заикания.

Abstract. The article is devoted to the study of the nature of stuttering in different historical periods; various approaches to the classification of stuttering in foreign and domestic science are considered.

Keywords: stuttering, historical aspect, classification of stuttering, forms of stuttering.

Одним из важнейших условий развития детей дошкольного возраста является своевременное и полноценное овладение речью. В настоящее время обнаруживается тенденция к увеличению количества детей, имеющих различные речевые нарушения, что препятствует развитию их высших психических функций, снижает

коммуникативные функции, а также затрудняет социальную адаптацию. Одним из наиболее сложных речевых нарушений является заикание. По определению Л.И. Беляковой, заикание представляет собой «нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата» [5, с. 6].

На протяжении длительного времени исследователями предпринимаются попытки классифицировать формы заикания. Важность определения различных видов заикания обуславливается необходимостью разработки эффективных методов коррекции данного речевого нарушения. До настоящего времени сохраняется вариативность подходов в исследовании заикания, а также отсутствует единая классификация данного речевого расстройства.

Впервые попытка классифицировать формы заикания была предпринята А. Alister в 1937 году. В основу данной классификации был положен этиологический принцип. В соответствии с этим, А. Alister были выделены четыре формы заикания: «1) заикание, сопровождающееся аномалиями в структуре или функции органов, участвующих в речи; 2) заикание, связанное с левшеством; 3) заикание по подражанию; 4) заикание, сопровождающееся эмоциональной неустойчивостью и эмоциональными расстройствами» [6, с. 3].

В этот же период, французские ученые Е. Пишон и С. Борель-Мезонни исследуя природу заикания у детей, пришли к заключению о том, что «заикание является нарушением функции лингвистической реализации и абсолютно не зависит от каких бы то ни было пары мышц, артикуляции или их иннервации» [10, с. 4]. Авторы связывают заикание с органическим поражением центральной нервной системы ребенка и выделяют две его формы: по типу корковой афазии, при которой нарушается внутренняя речь, и по типу подкорковой дизартрии, для которой характерна моторная недостаточность.

В отечественной науке в 40-х гг. XX века была представлена классификация, основанная на анатомо-физиологическом признаке разграничения форм заикания. Ее авторы Е.С. Никитина и М.Ф. Брунс указывали на первостепенность нарушений подкорковых механизмов при заикании. Ими были выделены две группы детей: 1) «дети с паллидарным синдромом, у которых отмечаются психофизическая заторможенность, скованность, личностные нарушения, нарушения контакта с окружающими; 2) дети со стриарным синдромом, которым присуща психофизическая заторможенность, нервно-психические нарушения» [8, с. 3].

В середине XX века в науке ведущим стал клинический подход исследованию заикания. Одними из первых в 1959 году клиническую классификацию заикания предложили В.С. Кочергина и Н.А. Власова. Исследователями были выделены четыре группы заикающихся: 1) дети, у которых заикание возникло вследствие неуравновешенности поведения; 2) дети, у которых возникновение заикания усиливало неуравновешенность поведения и вело к появлению черт детской невротичности; 3) дети, у которых заикание возникло на почве неблагоприятных анамнестических данных (наблюдаются нарушения в перинатальном, натальном и постнатальном периодах развития); 4) дети, у которых еще до появления данной речевой патологии наблюдались признаки тяжелого невроза» [3, с. 16]. В.С. Кочергина отмечает, что «затяжной и неблагоприятный тип течения заикания в основном связан с поражением речедвигательных сфер головного мозга различной тяжести и локализации» [3, с. 17]. В связи с этим, исследователями отмечается важность специальных видов дифференцированной логопедической и медицинской коррекции заикания у детей.

Отечественным психиатром В.Н. Мясищевым изучалась клиника неврозов. По результатам исследований, ученый с клинической точки зрения выделил «реактивный невроз» и «невроз развития». При реактивном неврозе заикание возникает вследствие нарушения высшей нервной деятельности и данное нарушение не устраняется. Невроз развития рассматривается В.Н. Мясищевым как образование патологических стереотипов вследствие воздействия неблагоприятных факторов окружающей среды.

На основе классификации В.Н. Мясищева Л.С. Волковой было предложено выделять две формы заикания: «заикание развития, возникающее на фоне задержанного формирования речи и психических особенностей логопата, и реактивное заикания, в основе которого лежит влияние различных психогенных и соматогенных факторов» [5, с. 153].

Еще одна классификация заикания с клинической точки зрения была предложена Н.М. Асатиани и В.Г. Казаковым. В исследованиях Н.М. Асатиани было установлено, что «определенное число детей и взрослых страдает заиканием в комбинации с психическими нарушениями» [1, с. 575]. Автор выделяет четыре группы лиц, страдающих заиканием: имеющие резидуальные явления органического поражения центральной нервной системы различного генеза; с невротическими расстройствами; имеющие психопатии; с вялопрогредиентной шизофренией.

В 70-е годы XX века в отечественной психиатрии были предложены клинические критерии для разграничения невротических и неврозоподобных расстройств, и наметилась тенденция к разграничению заикания на невротическую и неврозоподобную форму, в основе которых лежат разные патологические механизмы. Путем электрофизиологических исследований Л.И. Беяковой были выявлены различия показателей при заикании невротического происхождения и заикания, возникшего на фоне органического поражения центральной нервной системы.

Наличие неврозоподобной формы исследователи связывали с возникновением нарушений в перинатальный (токсикоз, угроза выкидыша), натальный (асфиксия во время родов) и постнатальный периоды развития ребенка. Начало заикания приходится на 3-4 год жизни и, как отмечают родители детей, данное речевое нарушение возникает без видимых на то причин. В качестве отличительной черты данной формы заикания Л.И. Беякова считает «нарушение просодического компонента речи: изменения темпа речи (ускоренный, замедленный), голос мало модулирован» [4, с. 44].

У детей, имеющих невротическую форму заикания, не наблюдается ярко выраженных патологий в анамнезе. У заикающихся данной группы наблюдаются отличительные характерологические особенности, а именно робость, обидчивость, впечатлительность, повышенная тревожность, они с трудом адаптируются к новой обстановке. Также у детей наблюдается раннее речевое развитие (первые слова появляются к 10 месяцам, фразовая речь к 16-18 месяцам). Пусковым механизмом при возникновении данной формы заикания является острая или хроническая психотравма. Как считает Л.И. Беякова, «патогенным фактором при невротической форме может выступать и наличие двуязычия, так как оно создает психическое напряжение» [4, с. 45].

В настоящее время заикание широко изучается в рамках нейропсихологии. С этой точки зрения особый интерес представляет классификация, предложенная Т.Г. Визель. Исследователем выделяется два вида речевой патологии: органическое и функциональное. Органическая форма появляется вследствие «гибели» определенных структур центральной нервной системы, а также патологических условий их функционирования (например, повышенное внутричерепное давление), эти нарушения возникают при воздействии тератогенных факторов в перинатальный, натальный и постнатальный периоды развития ребенка.

Органическое поражение влечет за собой появление неврологической и нейропсихологической симптоматики, которая проявляется в наличии

патологических рефлексов, изменения тонуса артикуляционных мышц, симптомов агнозии и апраксии и т.д. По мнению Т.Г. Визель, «органическое заикание носит стабильный, постоянный характер, степень его тяжести и выраженности примерно одинаковая во всех видах речевого общения» [2, с. 112].

Функциональная форма заикания связана с неустойчивой работой нервной системы ребенка. При данном виде заикания не наблюдается органического поражения центральной нервной системы. Для этой формы заикания характерно волнообразное течение, т.е. наличие качественных «перепадов» в состоянии речи. Речь может быть нормальной, либо сопровождаться сильными судорогами. Как отмечает Т.Г. Визель, «особенно сильно судороги могут проявляться при эмоциональных нагрузках, состояниях сильного возбуждения, осознания своего дефекта» [2, с. 116].

Во многом совпадает со взглядами Т.Г. Визель позиция В.М. Шкловского. В его работах было показано, что причинами заикания следует считать эмоциональный стресс и нарушение деятельности гипоталамо-гипофизарно-надпочечникового комплекса, и что особенности развития симпатико-адреналовой системы определяют возрастную и половую специфичность заикания.

В.М. Шкловским было выделено «заикаподобное расстройство, в основе которого лежит поражение центральной нервной системы вследствие инсульта или черепно-мозговой травмы» [9, с. 77]. Для данного нарушения характерна артикуляционная апраксия – логопат как бы ищет правильную артикуляционную позу, из-за чего возникают запинки. Также В.М. Шкловский выделяет такой тип речевого нарушения, как заикание по подражанию (имитационное заикание).

Выводы: поиск единой позиции относительно классификации форм заикания продолжается в науке на протяжении длительного времени. Первые классификации заикания, разработанные в зарубежной науке, относящиеся к началу XX века, основывались на этиологическом принципе. В середине прошлого столетия в отечественными исследователями активно разрабатывался клинический подход, в рамках которого подчеркивалась важность специальных видов дифференцированной логопедической и медицинской коррекции заикания. Исследования отечественных психиатров и психологов позволили выделить клинические критерии для разграничения невротических и неврозоподобных расстройств при заикании невротического происхождения. Современные исследования направлены на изучение видов заикания с позиции проявления нейропсихологической

симптоматики. Рассмотрение заикания с различных позиций позволяет обеспечить комплексный подход в коррекции данного речевого нарушения у детей.

Список литературы

1. Асатиани Н.М. Клиническая характеристика взрослых больных с затяжными формами заикания / Н.М. Асатиани, В.Г. Казаков // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1974. – Вып. 4. – С. 574-579.
2. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии / Т.Г. Визель. – М.: АСТ, 2021. – 544 с.
3. Власова Н.А. Заикание излечимо / Н.А. Власова, В.С. Кочергина. – М.: Медицина, 1965. – 36 с.
4. Заикание: проблемы теории и практики / под ред. Л.И. Беляковой. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 184 с.
5. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой. – М.: ICE, 2020. – 712 с.
6. Новикова И.А. Современные теории развития заикания / И.А. Новикова, К.Ю. Кривонкин // Клиническая и специальная психология. – 2022. – Том 11. – № 3. – С. 1–43.
7. Новое в психоневрологии детского возраста: Сборник статей / ред. коллегия: проф. В.Н. Иванов, проф. А.С. Грибоедов, проф. Н.И. Озерецкий и др. – Л., 1935. – 279 с.
8. Фесенко Ю.А. Заикание: история и обзор современного состояния проблемы / Ю.А. Фесенко, М.И. Лохов // Вестник СПбГУ. Сер. 11. – 2021. – Вып. 3 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zaikanie-istoriya-i-obzor-sovremenного-sostoyaniya-problemy> (Дата обращения 18.03.2023 г.).
9. Шкловский В.М. Заикание / В.М. Шкловский. – М.: Юрайт, 2023. – 309 с.
10. E. Pihon et V. Maisonnay S., La Begaiment sa nature et son traitement. Paris. Masson, 1937.

УДК 376

Свириденко И.А., Джамалетдинова Э.С. Экспериментальная диагностика уровня сформированности учебных навыков на уроках русского языка во втором классе специальной (коррекционной) школы

Свириденко Ирина Анатольевна

канд. филол. наук, доцент кафедры С(Д)О
«КИПУ имени Февзи Якубова, г. Симферополь

Джамалетдинова Эльзара Серверовна

студентка группы ЗСДО-18, кафедры С(Д)О, «КИПУ имени Февзи Якубова
г. Симферополь

Experimental diagnostics of the level of formation of educational skills in Russian language lessons in the second grade of a special (correctional) school

Sviridenko Irina Anatolyevna

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of S(D)O,
"KIPU named after Fevzi Yakubov, Simferopol

Dzhamaletdinova Elzara Serverovna

student of the SDO-18 group, Departments S(D)O, "KIPU named after Fevzi Yakubov
Simferopol

Аннотация. В статье представлены организация и результаты констатирующего этапа экспериментального исследования, нацеленного на изучение уровня сформированности учебных навыков на уроках русского языка во втором классе специальной (коррекционной) школы. В ходе изложения материала автором описываются выборки исследования, выделяются критерии и показатели, положенные в основу экспериментального исследования, характеризуется диагностический инструментарий. По завершению исследования представляются обобщенные результаты экспериментальной и контрольной групп по результатам первичной диагностики.

Ключевые слова: экспериментальное исследование, экспериментальная выборка, диагностический инструментарий, критерии, показатели, уровни, русский язык, учебные навыки, специальная (коррекционная) школа, умственная отсталость.

Abstract. The article presents the organization and results of the ascertaining stage of an experimental study aimed at studying the level of formation of educational skills in Russian lessons in the second grade of a special (correctional) school. In the course of the presentation of the material, the author describes the study samples, identifies the criteria and indicators that form the basis of the experimental study, and characterizes the diagnostic tools. At the end of the study, the generalized results of the experimental and control groups based on the results of the primary diagnosis are presented.

Keywords: experimental research, experimental sampling, diagnostic tools, criteria, indicators, levels, Russian language, educational skills, special (correctional) school, mental retardation.

На современном этапе развития школьного образования количество детей с интеллектуальной недостаточностью значительно увеличивается. Проблема формирования навыков учебной деятельности у учащихся специальных (коррекционных) школ всегда занимала важное место в педагогической теории и практике. Данными проблемами занимались Т.В. Альшеева, О.О. Андронникова, И.М. Бгажнокова, М.Ф. Гнездилов, В.П. Глухов и др. [1;2;3;5;6].

Для правильного формирования учебных навыков у обучающихся с умственной отсталостью стоит рассматривать задачи, которые прописаны во ФГОС начального общего образования (ФГОС НОО). Это в свою очередь позволяет более результативно организовать обучение обучающихся с умственной отсталостью и оказывать влияние на побуждение у обучающихся желания для самостоятельного получения знаний [10].

Большое значение для развития учащихся специальных (коррекционных) школ имеют уроки русского языка. Обучение русскому языку носит коррекционную и практическую направленность, что определяется содержанием и структурой учебного предмета. Неточность и бедность словаря, неправильное употребление грамматических форм, синтаксических конструкций устраняются на всех занятиях по русскому языку, будь то уроки, посвященные развитию устной речи, чтению, практическим грамматическим упражнениям или грамматике и правописанию [9].

Для того чтобы своевременно начать коррекционный процесс по устранению нарушенных учебных навыков по учебному предмету «Русский язык» педагогом должна быть проведена своевременная диагностика, которая бы позволила осуществить предварительный срез знаний, обучающихся в данном направлении.

Далее мы опишем организацию и проведение экспериментальной диагностики нацеленной на изучение исходного уровня сформированности учебных навыков младших школьников с умственной отсталостью по учебному предмету «Русский язык».

Экспериментальная диагностика уровня сформированности учебных навыков на уроках русского языка во втором классе специальной (коррекционной) школы

Экспериментальное исследование реализовалось на базе: МБОУ «С(К) ОШ «Злагода», город Симферополь.

– Экспериментальную группу составили младшие школьники (2-Б класс, МБОУ «С(К) ОШ «Злагода») в общем количестве 10 человек. Успеваемость детей данной группы по учебному предмету «Русский язык» находится преимущественно на низком уровне.

– Контрольную группу составили младшие школьники (2-Б класс, МБОУ «С(К) ОШ «Злагода») в количестве 10 человек. Успеваемость детей данной группы по учебному предмету «Русский язык» находится на среднем и низком уровне.

Перед началом проведения диагностического исследования были определены критерии, показатели и определен диагностический инструментарий исследования. Критериями, согласно программе специальной (коррекционной) школы (Воронкова, В.В. Русский язык. 2 класс: учебник для 2 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида) по русскому языку, являются следующие: «Навык определения звуков и букв в произношении и написании»; «Навык работы со словом»; «Навык написания простых и сложных предложений»; «Навык владения письменной речью и чистописанием»; «Навык связной письменной речи» [4].

Экспериментальная диагностика была реализована на уроках русского языка. Диагностический материал был отобран из контрольно-измерительных материалов по русскому языку 2 класс для обучающихся с нарушениями интеллекта (вариант 1).

Авторами контрольно-измерительных материалов выступили И.В. Барякина, Е.С. Будникова, Е.А. Екжанова и другие [7; 8].

Далее охарактеризуем комплекс диагностических заданий для исследования уровня сформированности учебных навыков у обучающихся младших классов с умственной отсталостью.

– Критерий «Навык определения звуков и букв в произношении и написании»

Диагностическое задание:

1. Напиши буквы под диктовку: А Т У Д В О Ж Л М З
2. Проанализируй слова по звуковому составу: капитан, яблоко, юбка.

Уровнево-бальная система оценивания:

Высокий уровень (5 баллов): обучающийся безошибочно анализирует слова по звуковому составу, он различает все звуки, гласные и согласные, согласные звонкие и глухие, свистящие и шипящие, аффрикаты, твердые и мягкие на слух, в произношении и написании.

Достаточный уровень (3-4 балла): обучающийся анализирует слова по звуковому составу, различает больше половины звуков в произношении и написании.

Средний уровень (2 балла): обучающийся, анализирует лишь отдельные слова успешно по звуковому составу, различает меньше половины звуков в произношении и написании.

Низкий уровень (0-1 балл): обучающийся с большим количеством ошибок анализирует слова по звуковому составу, не может различить большую часть представленных в процессе диагностики звуков.

– Критерий «Навык работы со словом»

Диагностическое задание:

1. Спиши слова: небо, солнце, облако, природа, волк, дом.
2. Напиши под диктовку слова: брак, бант, трап, трон, борт, свет, торт, соты, слон, крот, лист.

Уровнево-бальная система оценивания:

Высокий уровень (5 баллов): обучающийся без ошибок списывает слова и пишет под диктовку слова, написание которых не расходится с произношением.

Достаточный уровень (3-4 балла): обучающийся с небольшим количеством ошибок списывает слова и пишет под диктовку слова, написание которых не расходится с произношением.

Средний уровень (2 балла): списывание по слогам и под диктовку у обучающихся нарушено. Однако половина из предложенных слов написаны верно.

Низкий уровень (0-1 балл): списывание по слогам с рукописного и печатного текста дается с большими сложностями, либо задание не выполняется вовсе. Писать под диктовку слова обучающемуся сложно и как правило он не справляется с заданием.

– Критерий «Навык написания простых и сложных предложений»

Диагностическое задание:

1. Запиши под диктовку предложения: «Утром в городе началась гроза. У Шурика болит голова. В нашем лесу живут волки».

2. Напиши после предварительного анализа сложное предложение: «Наступила весна, и на улице стал таять снег. Я решил остаться дома, потому что пошёл очень сильный дождь».

Уровнево-бальная система оценивания:

Высокий уровень (5 баллов): писать простые по структуре предложения обучающемуся не сложно, помощи со стороны ему не требуется. Написание после предварительного анализа сложных предложений дается ребенку легко.

Достаточный уровень (3-4 балла): писать простые по структуре предложения обучающемуся не сложно, помощи со стороны ему не требуется. Однако написание после предварительного анализа сложных предложений дается ребенку с затруднением.

Средний уровень (2 балла): писать простые по структуре предложения обучающемуся сложно. С написанием после предварительного анализа сложных предложений ребенок справляется после предварительной помощи со стороны педагога.

Низкий уровень (0-1 балл): писать простые по структуре предложения обучающемуся сложно, ему требуется помощь со стороны. С написанием предложений после предварительного анализа ребенок не справляется.

– Критерий «Навык владения письменной речью и чистописанием».

Диагностическое задание:

Перепиши предложения соблюдая правила правописания и чистописания:

1. «Прошли сильные дожди. Журчат по оврагам ручьи. Мальчики делают запруду. Юра и Андрей спускают на воду лодочки из бумаги. Вот где раздолье!».

2. У Шуры есть собака Дружок и кот Пушок. Дружок белый, а Пушок серый.

Собака и кот живут

Уровнево-бальная система оценивания:

Высокий уровень (5 баллов): обучающийся пишет слова соблюдая аккуратность и грамотность изложения.

Достаточный уровень (3-4 балла): обучающийся пишет слова соблюдая аккуратность и грамотность изложения. В процессе написания прослеживаются некоторые поправки.

Средний уровень (2 балла): грамотность изложения письменной речи нарушена, а в процессе написания у ребенка в тексте прослеживается много исправлений.

Низкий уровень (0-1 балл): обучающийся пишет слова не соблюдая аккуратность и грамотность изложения.

– Критерий «Навык связной письменной речи».

Диагностическое задание:

1. Из слов каждой строчки составить предложение:

Земля, голая, промёрзла.

Вечеру, потеплело, к.

Закружились, крупные, воздухе, снежинки, в.

Больше, их, становилось, всё.

Хлопьями, снег, повалил.

2. Составь предложения из слов:

Осторожный, и, лиса, зверь, хитрый

На, длинная, шерсть, и, пушистая, ней

Красивая, у, мордочка, лисы

Хорош, хвост, особенно

Рыжими, на, переливается, солнце, он, искрами.

Уровнево-бальная система оценивания:

Высокий уровень (5 баллов): составляет по заданию предложения обучающийся успешно, а его письменная речь характеризуется связностью.

Достаточный уровень (3-4 балла): составляет по заданию предложения обучающийся успешно, а его письменная речь характеризуется несогласованностью некоторых слов.

Средний уровень (2 балла): составляет по заданию предложения обучающийся с большим количеством ошибок. Однако его письменная речь характеризуется не связностью.

Низкий уровень (0-1 балл): составить по заданию предложения обучающийся не может, а его письменная речь характеризуется не связностью.

Максимально в процессе диагностической работы можно было получить 25 баллов. Далее охарактеризуем уровни оценивания учебных навыков у младших школьников с умственной отсталостью:

Высокий уровень (21-25 баллов).

Достаточный уровень (11-20 баллов).

Средний уровень (6-10 баллов).

Низкий уровень (0-5 баллов).

Наглядно полученные результаты диагностики уровней сформированности учебных навыков у младших школьников с умственной отсталостью экспериментальной группы по исследуемым критериям группы представлены в гистограмме на рисунке 1

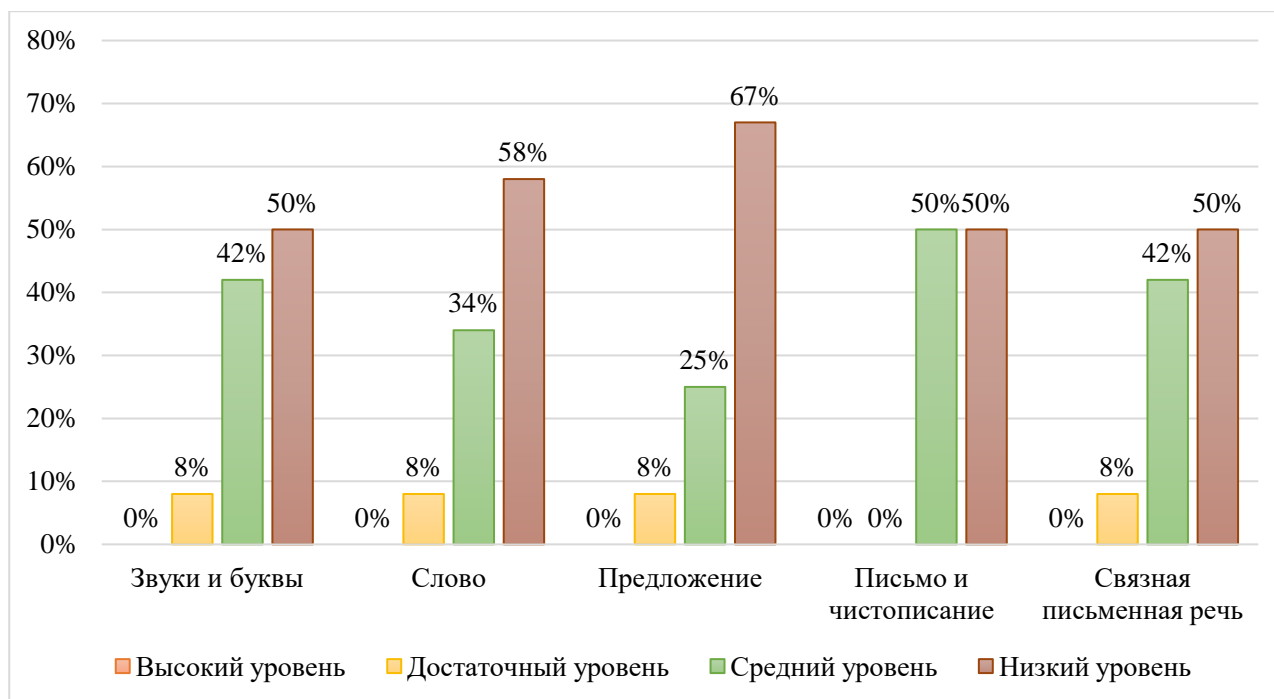


Рисунок 1. Уровни сформированности учебных навыков у младших школьников с умственной отсталостью экспериментальной группы по исследуемым критериям

Далее опишем усреднённые результаты экспериментальной группы. Обобщая результаты диагностики экспериментальной группы обучающихся следует отметить, что в процессе исследования высокому уровню учебных навыков по русскому языку не соответствовал ни один ребенок из данной группы. Достаточный уровень был диагностирован только у 2 (20%) обучающегося. Средний уровень продемонстрировал в среднем 2 ребенок (20%). Наибольшее количество детей имели низкий уровень сформированности учебных навыков, а именно 6 человека (60%).

Наглядно полученные результаты диагностики уровней сформированности учебных навыков у младших школьников с умственной отсталостью контрольной группы по исследуемым критериям группы представлены в гистограмме на рисунке 2.

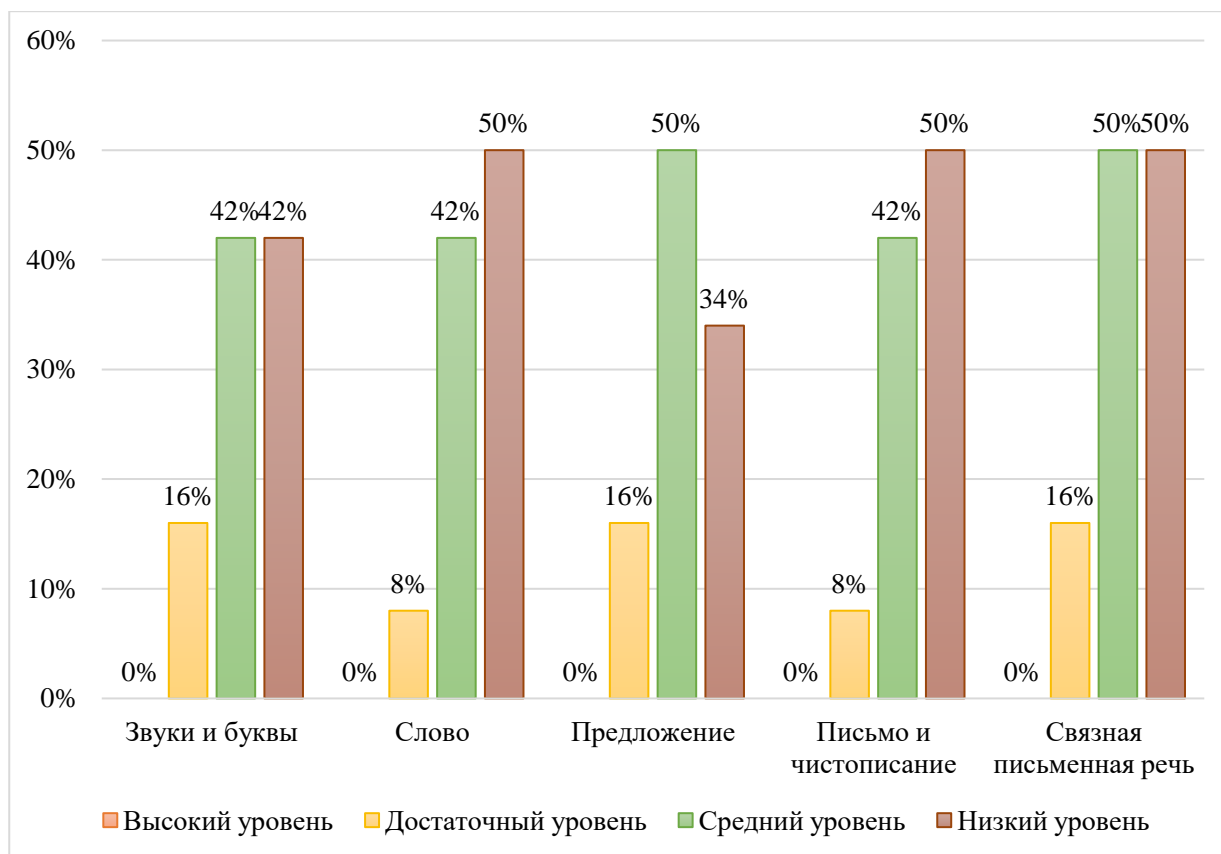


Рисунок 2. Уровни сформированности учебных навыков у младших школьников с умственной отсталостью контрольной группы по исследуемым критериям

Далее опишем усреднённые результаты контрольной группы. Обобщая результаты диагностики контрольной группы обучающихся следует отметить, что в процессе исследования высокому уровню учебных навыков по русскому языку не соответствовал ни один ребенок из данной группы. Достаточный уровень был диагностирован у 2 (20%) обучающегося. Средний уровень продемонстрировали в среднем у 4 детей (40%). Низкий уровень сформированности учебных навыков был выявлен у 4 (40%) обучающихся.

Полученные данные в экспериментальной группе детей характеризовались тем, что у большинства из них: прослеживалось большое количество ошибок в процессе анализа слов по звуковому составу; они не могли различить большую часть представленных в процессе диагностики звуков; списывание по слогам с рукописного и печатного текста давалось им с большими сложностями, либо задание не выполнялось ими вовсе; писать под диктовку слова обучающимся было сложно и как правило они не справлялись с заданием; писать простые по структуре предложения обучающимся было сложно, им требовалась помощь со стороны; с написанием предложений после предварительного анализа дети не справлялись; обучающиеся

писали слова не соблюдая аккуратность и грамотность изложения; составить по заданию предложения обучающиеся не могли, а их письменная речь характеризовалась не связностью.

Таким образом, полученные результаты на констатирующем этапе исследования свидетельствовали о необходимости проведения дальнейшей работы по формированию учебных навыков у обучающихся младших классов с умственной отсталостью экспериментальной группы на уроках русского языка в специальной (коррекционной) школе.

Список литературы

1. Алышева, Т.В. Формирование базовых учебных действий у обучающихся с легкой умственной отсталостью на уроках математики в соответствии с ФГОС / Т.В. Алышева // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – № 4. – С. 614–622.
2. Андронникова, О.О. Основы специальной педагогики и психологии: учебно-методическое пособие / О.О. Андронникова. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2018. – 224 с.
3. Бгажнокова, И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / И.М. Бгажнокова и др. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 239 с.
4. Воронкова, В.В. Русский язык. 2 класс: учебник для 2 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / В.В. Воронкова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 127 с.
5. Глухов, В.П. Дефектология. Специальная педагогика и специальная психология: курс лекций / В.П. Глухов. – М.: МПГУ, 2017. – 309 с.
6. Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе / М.Ф. Гнездилов. – М., 1965. – 128 с.
7. Екжанова, Е.А., Контрольно-диагностические материалы к программам для детей с нарушениями интеллекта / Е.А. Екжанова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2015. – 240 с.
8. Контрольно–диагностический инструментарий по русскому языку, чтению и математике (к программам для С(К)ОУ VIII вида) / И.В. Барякина, Е.С. Будникова Е.А. Екжанова и др. – [Электронный ресурс] – <https://docs.yandex.ru> (Дата обращения 16.03.2023)
9. Лукьянченко, И.В. Методика преподавания русского языка и литературы в образовательных организациях для детей с нарушениями интеллекта / И.В. Лукьянченко. – Новокузнецк: НФИ КемГУ, 2016. – 133 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373)

УДК 376. 37

Устинова Д.С. Теоретические аспекты проблемы формирования связной описательной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития)

Устинова Дарья Сергеевна

студентка психолого-педагогического факультета
Смоленский государственный университет, РФ, г. Смоленск
ustinovad65.d@gmail.com

Научный руководитель Якушева Вероника Владимировна

канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии
Смоленский государственный университет, РФ, г. Смоленск
yakusheva.veronika@yandex.ru

Theoretical aspects of the problem of formation of coherent descriptive speech in older preschool children with General speech underdevelopment (The third level of speech development)

Ustinova Darya Sergeevna

student of the Faculty of Psychology and Pedagogy
Smolensk State University, Russia, Smolensk

Scientific adviser Yakusheva Veronika Vladimirovna

Cand. Sci. (Ped.) Associate professor at the Department of special Pedagogy and Psychology, Smolensk State University, Russia, Smolensk

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы формирования связной монологической описательной речи у детей с речевой патологией. В публикации описаны проявления несформированности описательной речи у обучающихся старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Дается обоснование необходимости реализации комплексного использования традиционных и инновационных подходов к логопедической работе по формированию связной монологической описательной речи у таких детей. Подчеркивается важность соблюдения условий здоровьесбережения дошкольников в процессе применения информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: речь, связная речь, монологическая речь, описательная речь, описательный рассказ, общее недоразвитие речи, коррекция, формирование, мнемотехника, интерактивные игры.

Abstract. The article is devoted to the study of the problem of formation of coherent monological descriptive speech in children with speech pathology. The publication describes the manifestations of non-formation of descriptive speech in students of senior preschool age with general speech underdevelopment. The substantiation of the need to implement the integrated use of traditional and innovative approaches to speech therapy work on the formation of coherent monological descriptive speech in such children is given. The importance of observing the health-saving conditions of preschoolers in the process of using information and communication technologies is emphasized.

Keywords: speech, coherent speech, monologue speech, descriptive speech, descriptive narrative, general speech underdevelopment, correction, formation, mnemonics, interactive games.

Человек должен владеть связной речью для того, чтобы взаимодействовать с окружающими людьми, иметь возможность передавать собственные мысли и производить обмен информацией вербально. В лингвистических исследованиях связная речь рассматривается в качестве акта коммуникации, передачи смысла речи с помощью языковых средств.

Связная речь представляет собой: деятельность говорящего, процесс выражения мысли; текст, высказывание, продукт речевой деятельности [13]. В рамках развития связной речи важную роль играет описательная речь, предусматривающая навыки составления описательных рассказов [10].

О.А. Нечаева [11] считает, что описание – это констатирующая объективная речь со статическим во временном плане содержанием, перечислительной формой и прямой модальностью. Описательный рассказ представляет собой небольшое по объему отраженных явлений и объему текста прозаическое произведение, создаваемое на базе творческого воображения. Это изложение характерных признаков предметов и явлений. Рассказ характеризуется простотой, лаконичностью, четкостью, сжатостью. Связная монологическая речь, в том числе, описательная, не формируется стихийно, это длительный процесс целенаправленной работы. Усвоение навыков описательного рассказывания зависит от речевых возможностей детей, от развивающего потенциала языковой среды – как в домашнем обучении, так и в дошкольных образовательных организациях [9].

Вопрос формирования у детей старшего дошкольного возраста навыков составления описательных рассказов широко представлен в современных источниках. Кроме того, одним из требований Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО), принятой в конце 2022 года, уточняется, что в старшем дошкольном возрасте у детей должны быть сформированы навыки составления по плану и образцу небольших описательных рассказов по предмету, картине. Тем не менее значительное число детей старшего дошкольного возраста испытывают трудности овладения связной описательной речью, в основном, это дети с речевыми патологиями, в частности, с общим недоразвитием речи. При данном речевом расстройстве у детей отмечается узость словаря, особенно глагольного, нарушения грамматического строя речи [14]. Развернутые смысловые высказывания дошкольников с ОНР отличаются отсутствием четкости,

последовательности, отрывочностью. Дети могут несколько раз повторить одни и те же характеристики, делая акцент на поверхностные впечатления, не устанавливая причинно-следственных связей.

У всех дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается быстрая истощаемость, отвлекаемость, утомляемость, низкая мотивация к познавательному развитию. В процессе прогулок или экскурсий данные дети практически не задают вопросов, слабо интересуются причинами явлений природы, окружающего мира, что также негативно отражается на процессе пополнения активного словаря и, соответственно, связной речи.

Успешность развития связной описательной речи зависит от возможностей усвоения детьми лексических и грамматических языковых значений разной степени обобщённости, от восприимчивости к выразительным средствам фонетики, лексики и грамматики, что вызывает значительные проблемы у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Только овладев определёнными языковыми закономерностями, ребёнок верно моделирует собственные речевые высказывания.

О недостатках связной описательной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи свидетельствуют исследования Н.Г. Андреевой [1], В.К. Воробьевой [5], В.П. Глухова [6], Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной [12], других авторов, которые отмечают, что по сравнению со своими сверстниками, не имеющими нарушений речи, дети с общим недоразвитием речи не проявляют значительного интереса к окружающей действительности, практически не задают вопросов о сущности предметов и явлений, о процессах, протекающих в природе и социальной жизни людей. Соответственно, они не замечают многих характеристик даже тех объектов, с которыми взаимодействуют каждый день, что негативно отражается на успешности овладения ими связной описательной речью. Исследования педагогов-практиков также свидетельствуют, что без педагогического воздействия на процесс овладения детьми описательной речью, данные воспитанники будут затрудняться в составлении творческого рассказа, а при поступлении в школу – в написании сочинений и изложений.

Вопрос формирования связной монологической речи и, в частности, описательной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи является насущным для всех логопедов и воспитателей, взаимодействующих с данными детьми. Реализуется значительное количество различных видов упражнений, в том числе, дидактические, сюжетно-ролевые, театрализованные игры.

Существует широкое разнообразие авторских методик, дидактического материала для формирования связной описательной речи у дошкольников.

Так, авторский курс «Картинки-говорилки» предлагает логопед-нейрореабилитолог В.С. Бунина [4]. Предлагаемый автором картинный материал выступает в качестве опорных схем, а предполагаемый рассказ имеет цепную структуру, то есть, конец одного предложения является продолжением второго. О.Г. Ивановская и соавторы [7] предлагают сборник разрезных картинок, по которым дети обучаются составлению монолога. В методике рекомендуется использовать картинки, разделенные линиями на составные части, по которым дети учатся составлять рассказы путем последовательного распространения предложений.

Н.Е. Арбекова [2] рекомендует в обучении детей составлению описательного рассказа сначала использовать различные виды игрушек, муляжей, например, кукол, фигурки животных, игрушечный транспорт, наборы детской посуды или мебели, то есть, предметы, объединенные определенной связью. Затем – использовать картинный материал.

С.В. Бойкова [3] предлагает развивать связную речь посредством использования пиктограмм. Пиктограмма представляет собой схематическое изображение предмета, действия или признака. Посредством пиктограмм дети учатся составлять простые фразы при описании объекта, затем, фразы, состоящие из подлежащего, нескольких сказуемых и определений. Далее с помощью пиктограмм дети создают будущий план-описание. Пиктограммы в данном случае выступают в качестве наглядных опор для составления рассказа.

Таким образом, в представленных авторских методиках содержатся рекомендации, позволяющие формировать у дошкольников навыки составления содержательного описательного рассказа, соблюдать логическую последовательность передачи фактов. Тем не менее, в рассматриваемых методиках внимание практически не уделяется технологии обучения детей включению в описательный рассказ личного опыта, личного отношения к описываемому объекту. Кроме того, мало внимания уделяется технологии обучения детей использовать разнообразие языковых средств.

В современных программах дошкольного образования важным условием является формирование у детей навыков усвоения системы родного языка, в частности, связной описательной монологической речи. Повышается роль использования новых технологий в логопедической работе, в частности, использования интерактивных игр, электронных презентаций, мнемотехники, элементов арт-терапии (сказкотерапия, пескотерапия и т.п.). Логопеды активно

используют «умное зеркало», компьютер, планшет, работают с интерактивной доской, что позволяет сделать логопедическое занятие интереснее, мотивировать детей к совершенствованию речи. Тем не менее, некоторые вопросы развития описательной речи у дошкольников с ОНР все еще требуют решения:

1. Существует дальнейшая необходимость детального изучения эффективности включения в логопедическую практику различных видов электронных методических пособий и интерактивных игр, способствующих формированию у дошкольников с ОНР описательной речи, например, комплекты «Мерсибо», «Игры для Тигры» и других.

2. Значительное количество педагогов-практиков в качестве наглядного материала для обучения детей описательной речи использует устаревший наглядный материал. Например, до сих пор активно используется логопедами пособие Н. Радлова «Рассказы в картинках», так как оно упоминается во многих учебниках по логопедии. Пособие издано в 1937 году, поэтому качество изображений и сюжетов морально устарело. Очень важно знакомить логопедов с новыми пособиями, сборниками, альбомами, которые могут использоваться с учетом современных реалий.

3. Еще одной проблемой, требующей дальнейших исследований, является качественная оценка навыков использования педагогами современных электронных средств. Например, каждый логопед имеет возможность адаптировать традиционную логопедическую игру, предоставляя детям не бумажные карточки-картинки, а, например, фото или рисованное изображение с эффектами анимации на электронных презентациях Power Point. Тем не менее, остается открытым вопрос: по каким критериям педагоги выбирают цветовой фон электронных презентаций, насколько понятны и доступны детям изображения, на каком уровне выставлено освещение и звуковые фоны, сопровождающие презентации. Несмотря на то, что существуют требования СанПин при использовании информационно-коммуникативных технологий в дошкольной образовательной организации, некоторые вопросы перевода традиционных логопедических игр в интерактивные посредством электронных презентаций все еще остаются открытыми.

Несмотря на то, что интерактивные игры и электронные презентации с большим интересом воспринимаются дошкольниками и в некоторой степени упрощают логопедам поиск наглядного материала, эффективность их использования представляет особый интерес, как и другие технологии, такие как, например, мнемотехника, арт-терапевтические техники в логопедической практике.

4. Также существует необходимость определения направлений, форм и методов формирования у дошкольников с ОНР связной описательной речи в условиях массовой работы воспитателя с детьми, имеющими и не имеющими нарушения речи. Необходимо уточнить: каким образом воспитатель может максимально эффективно выстраивать работу с группой детей, учитывая рекомендации логопеда по работе с воспитанниками, имеющими общее недоразвитие речи.

Список литературы

1. Андреева Н.Г. Наглядно-дидактический материал по развитию связной речи на логопедических занятиях. – М.: Владос, 2021. – 178 с.
2. Арбекова Н.Е. Развиваем связную речь у детей 5-6 лет с ОНР. Конспекты подгрупповых занятий логопеда. – М.: Гном, 2022. – 248 с.
3. Бойкова С.В. Занятия с логопедом по развитию связной речи у детей 5-7 лет. – СПб.: Каро, 2021. – 176 с.
4. Бунина В.С. Рассказы по картинкам-говорилкам. Авторский курс по развитию связной речи. – СПб.: Феникс, 2021. – 35 с.
5. Воробьева В.К. Методика формирования связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: Аст, 2009. – 160 с.
6. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. – М.: Юрайт, 2019. – 231 с.
7. Ивановская О.Г., Николаева Т.В., Гадасина Л.Я. Занятия с логопедом по обучению связной речи детей 6-7 лет на основе разрезных картинок. – СПб.: Каро, 2019. – 56 с.
8. Коноваленко В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей с ОНР. Некоторые методы и приемы. – М.: Гном, 2022. – 48 с.
9. Коновалова С.Н., Четверикова Т.Ю. Обучение составлению рассказа-описания детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – Омск: Омский гос. пед. ун-т. Омск, 2005. – 31 с.
10. Лебедева И.Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009. – 175 с.
11. Нечаева О. А. Очерки по синтаксической семантике и стилистике функционально-смысловых типов речи. Улан-Удэ, 1999. 96 с.
12. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. Коррекция нарушений речи. Программы для дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида. – М.: Просвещение, 2016. – 207 с.
13. Цейтлин С.Н, Погосян В.А., Еливанова М.А. Язык. Речь. Коммуникация: междисциплинарный слов.: лингвистам, преподавателям иностранных яз., методистам по развитию речи, учителям-словесникам, логопедам и студентам. СПб.: КАРО, 2006. 125 с.
14. Якушева В.В., Гуторова С.М. Анализ состояния предикативного словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) / Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2020. № 04 (45). Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/analiz-sostoyaniya-predikativnogo-slovarya-u-detej-doshkolnogo-vozrasta-s-obshhim-nedorazvitiem-rechi-iii-uroven-rechevogo-razvitiya.html> (Дата обращения:28.03.2023).

УДК 376.4

Яблонская А.А. Особенности речевого развития дошкольников с ранним детским аутизмом

Яблонская Анна Андреевна

студентка 4 курса института педагогики и психологии
Оренбургский государственный педагогический университет, РФ, г. Оренбург
shulgina_9@mail.ru

Features of speech development of preschoolers with early childhood autism

Yablonskaya Anna Andreevna

4th year student of the Institute of Pedagogy and Psychology
Orenburg State Pedagogical University, Russia, Orenburg

Аннотация. Целью статьи является анализ теоретических данных о речевом развитии дошкольников с ранним детским аутизмом. Речевое развитие детей с ранним детским аутизмом нарушено, а наблюдаемые у них речевые нарушения имеют ярко выраженное своеобразие. Отклонения от правильного развития наблюдаются у детей с нарушениями речевого и коммуникативного развития, причем значительная их часть приходится на дошкольников с ранним детским аутизмом. Неспособность использовать речь для коммуникации характерно для таких детей. В статье представлены особенности развития речи детей с ранним детским аутизмом.

Ключевые слова: ранний детский аутизм, речевое развитие, нарушения речевого развития, активный словарь, дошкольники.

Abstract. The purpose of the article is to analyze theoretical data on the speech development of preschoolers with early childhood autism. The speech development of children with early childhood autism is impaired, and the speech disorders observed in them have a pronounced peculiarity. Deviations from the correct development are observed in children with speech and communication development disorders, and a significant part of them falls on preschoolers with early childhood autism. The inability to use speech for communication is characteristic of such children. The article presents the features of speech development of children with early childhood autism.

Key words: early childhood autism, speech development, speech development disorders, active dictionary, preschoolers.

Речевое развитие является основой адекватной социализации человека. Кроме того, общение с окружающими положительно влияет на формирование личности, самооценку, а также на оценку окружающими. Овладение речью, сформированные речевые навыки позволяют выражать и описывать свои чувства и взгляды, получать информацию от других людей и расширять свой кругозор познаниями об окружающем мире. Работа с дошкольниками с РДА сложна и эмоционально затратна из-за специфики расстройства, коммуникативного и социального дефицита. Тем не менее, она крайне важна и актуальна именно в дошкольном возрасте.

Ранний детский аутизм (РДА) – это разновидность расстройств аутистического спектра (РАС), которая появляется у детей в раннем возрасте, обычно до трёх лет. РДА характеризуется социальными и коммуникативными нарушениями, повторяющимися поведенческими образцами, ограниченными интересами и активностью. Дети с РДА могут иметь трудности в общении, взаимодействии с другими людьми, понимании общественных норм и эмоциональном регулировании. Часто они могут проявлять поведенческие проблемы, такие как стереотипные движения или особую чувствительность к звукам или свету [1].

Трудности, возникающие у детей с РДА, препятствуют получению информации из окружающей среды, провоцируют фрагментарность её обработки и невозможность поделиться с окружающими результатами своей исследовательской интеллектуальной деятельности. Главная проблема людей с РДА – социальная изоляция вследствие коммуникативно-речевых нарушений, что и обуславливает актуальность исследования особенностей речевого развития дошкольников с ранним детским аутизмом.

Целью статьи является теоретический анализ литературы, посвященной особенностям речевого развития дошкольников с РДА.

Благодаря речи человек обретает способность общаться с окружающими, передавать свои потребности, желания и описывать эмоции. Речь как совокупность действий, совершаемых с помощью языка индивидом, который познает действительность и передает её интерпретацию другим членам социальной группы, относится к познавательной деятельности человека, коммуникативно-речевой деятельности и социализации. Речь для ребенка и для каждого человека становится точкой зрения на мир, способом его восприятия и оценки его элементов. Важным элементом этой реальности являются люди и сам ребенок как отправитель данного высказывания. Усваивая речевые символы культуры, ребенок учится видеть одних и тех же людей, предметы и события с разных точек зрения. Слова производят категоризацию, освобождают познание от непосредственного восприятия, позволяют сказать то, что отсутствует в поле зрения.

Нормативное речевое развитие в дошкольном возрасте характеризуется тем, что речь отрывается от конкретной ситуации, теряет ситуативность, превращается в средство общения; происходит формирование связных форм речи, повышается её выразительность; овладение законами родного языка происходит в процессе действий со словом; речь становится орудием мышления, средством познания, интеллектуализации познавательных процессов; происходит появление

регулирующей функции речи, позволяющей понимать литературные произведения, инструктажи других; наблюдается формирование планирующей, звуковой функции речи; появляется понимание форм речевой деятельности, сознательное отношение к ней; завершается фонематическое развитие; возникают предпосылки для овладения грамотой.

Неразрывная связь речевого и когнитивного развития прослеживается не только в нормальном онтогенезе, она выделяется и в исследованиях особенностей лексики детей с отклонениями в развитии. В характерной для таких детей бедности словаря, ограниченном владении значениями слов дефектологи видят не изолированные тенденции речевого недоразвития, а их взаимосвязь с нарушением познания окружающего, проявления нарушения развития мышления с недостаточностью развития интеллектуальных операций [2, с. 99].

Специфические признаки речевого развития дошкольников с РДА: нарушение речи как следствие задержки развития, речевые нарушения в связи с задержкой становления сознания, речевые нарушения кататонической природы, психический регресс, расстройства речи, связанные с патологией ассоциативного процесса и т.д.

Нарушения высших психических функций, неравномерность их развития, безусловно, создает непосредственные трудности обучения и воспитания, способствует возникновению и закреплению проблемного поведения. Дошкольники с ранним детским аутизмом не могут адекватно использовать язык в социальном и коммуникативном контексте, особенно осложненным является инициирование и поддержание общения. Многочисленные нарушения речи и коммуникации мешают устанавливать полноценный контакт с окружающими, быть инициатором в общении и поддерживать разговор. Речь у этих детей не включается в процесс деятельности, не обеспечивает организующего и регулирующего воздействия, в них не образуется связь между действием, образами и словом.

Особенности речевого развития дошкольников с ранним детским аутизмом связаны с нарушением коммуникативных способностей и социально-эмоциональных взаимодействий. Ребёнок может не проявлять интереса к окружающей среде, не искать контакта с взрослыми и сверстниками, не отвечать на вопросы, не понимать интонацию и эмоциональную окраску речи.

У детей с РДА часто недостаточно развит словарный запас, затруднено формулирование предложений, они могут использовать неадекватные слова, иметь повторяющиеся фразы и выражения. Также дети могут иметь проблемы с пониманием метафор и абстрактных понятий [3, с. 219].

Как считает О.Б. Додзина, изучение закономерностей развития речи не замыкается на рассмотрении этого процесса как изолированного и самодостаточного явления. Во многих случаях детская речь интересует исследователей не сама по себе, а как источник знаний о познавательном, эмоциональном и социальном развитии ребёнка. Данные психологических исследований, свидетельствующие о взаимосвязи познавательного, эмоционального и социального развития с развитием речи позволяют думать, что анализ особенностей словаря детей поможет приблизиться к пониманию особенностей этих линий развития [2, с. 101].

Исследования ранних этапов развития речи в онтогенезе и при РДА подчеркивают взаимосвязь овладения речью и формирование аффективной избирательности детей в контактах с предметным и социальным миром [6, 7]. Данные исследований показывают увеличение у дошкольников с РДА количества эхоталий, стереотипной и активной номинации близких взрослых и эмоционально значимых предметов окружающего мира и крайне малое использование названий индифферентных предметов и имен безразличных для испытуемых с РДА людей [6].

Исследование О.Б. Додзиной выявило увеличение регулирующего влияния инструкций-побуждений при уменьшении тяжести нарушения аффективного развития детей с аутизмом. По результатам исследования сделан вывод, что при уменьшении тяжести нарушения дети с аутизмом преодолевают влияние на своё поведение непосредственных стимулов бытовой ситуации и упрочивают умение подчиняться речевым инструкциям, не подкреплённым непосредственно. Эти данные подтверждают, что со смягчением проблем аффективного развития аутичных детей увеличивается их активность в контактах со средой и людьми [5, с. 185].

Во-первых, важно показать дошкольнику с РДА преимущества использования речи. Эта цель может быть достигнута путем сосредоточения внимания на прагматических коммуникативно-речевых навыках, то есть способности достичь цели, поставленной отправителем сообщения. Ребёнок, открывший для себя силу короткого слова «дай», будет знать, что он может влиять на свое окружение посредством речи. Благодаря речи он получит предмет (игрушку), который раньше был ему недоступен. При этом важно создать общее поле внимания ребенка и человека из ближайшего окружения (папы, мамы или воспитателя). Это основа любой речестимулирующей деятельности, а также основа эффективного общения.

Стратегии, используемые на протяжении всей работы, заключаются в сочетании навыков мелкой моторики и оральной праксии с обучением навыкам концентрировать внимание на лице специалиста и материале задания. Регуляция

поведения также необходима постоянно через обучение социальным правилам и называнию эмоций – переживаемых, а также наблюдаемых у других.

Каждый новый навык, выработанный специалистом (логопедом), требует постоянного повторения в обычной жизни, здесь необходимо включение в работу родителей, воспитателей, других взрослых из ближайшего окружения. Во время еды, прогулок и совместных игр возникает множество ситуаций, в которых можно использовать речевое и социальное поведение, выработанное на занятиях. Несмотря на большие трудности в развитии игровой деятельности дошкольников с РДА, необходимость организации такой деятельности существует, поскольку, во-первых, она является неотъемлемой частью жизни каждого ребенка дошкольного возраста, а во-вторых, имеет большое влияние на формирование психических функций, и, что важно, способствует развитию речи как основы установления продуктивного контакта со сверстниками и взрослыми, а также будущей социализации ребенка.

Основой помощи аутичному ребёнку является его вовлечение в совместно разделенное со взрослым переживание. Наиболее подходящими для этого занятиями являются совместная игра, чтение, рисование, внутри которых происходит последовательная культурная трансформация его аффективного опыта. Домашнее воспитание такого ребенка организуется родителями (с помощью специалистов) «в режиме эмоционального осмысления». При этом становится возможным развитие собственной способности ребенка к разделенному переживанию, формирование его аффективной сферы и постепенная нормализация его психического и социального развития [1].

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что дети с ранним детским аутизмом имеют специфические особенности в развитии речи. Они менее склонны к использованию социальных функций речи и проявляют ограниченность в использовании речи для общения с окружающими. Данные результаты говорят о необходимости ранней диагностики аутизма и последующего комплексного подхода к работе с дошкольниками с РДА. При этом необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и подходить к работе с ним с учетом именно его специфических потребностей.

Список литературы

1. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: монография / Е.Р. Баенская. М.: Теревинф, 2009. 112 с.
2. Додзина, О.Б. Психологические и психолингвистические предпосылки усвоения лексики в онтогенезе / О.Б. Додзина // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2021. № 4. С. 95-101.
3. Сероштанова, Д.А. Проблемы речевого развития детей с расстройством аутистического спектра / Д.А. Сероштанова // Вопросы педагогики. 2020. №6-2. С. 218-221.
4. Танцюра, С.Ю. Формирование речи у детей с аутизмом: рекомендации для специалистов и родителей / С.Ю. Танцюра, И.Н. Кайдан. М.: ТЦ Сфера, 2021. 64 с.
5. Додзина, О.Б. Регуляция поведения детей с аутизмом речевыми инструкциями / О.Б. Додзина // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6 (137). С. 182-186.
6. Додзина О.Б. Эмоциональная значимость объектов окружающего мира как фактор увеличения активного словаря детей с аутизмом // Казанский педагогический журнал. 2017. №3 (122). С. 143-148.
7. Додзина О.Б. Развитие осознанности и осмысленности ребёнком мира как показатель психологического здоровья детей раннего возраста // Психологическое здоровье личности: актуальные проблемы и пути их разрешения: сб. ст. по матер. II всерос. науч.-практ. конф. 11 апреля, 2011г. Оренбург: ОГПУ, 2011. С. 11-17.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

УДК 378.4

Бортникова Л. В., Наговицын Р. С. Формирование мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой

Бортникова Лизавета Васильевна

старший преподаватель, Казанский государственный энергетический университет
г. Казань, Республика Татарстан, Казанский национальный исследовательский
технологический университет, г. Казань, Республика Татарстан

Наговицын Роман Сергеевич

доктор педагогических наук, доцент, Глазовский государственный педагогический
институт имени В. Г. Короленко г. Глазов, Республика Удмуртия

Formation of motivation of foreign students to physical culture lessons

Bortnikova Lizaveta Vasilevna

the senior teacher, Kazan State Power Engineering University
Republic of Tatarstan, Kazan, Kazan national research technological university

Nagovitsin Roman Sergeevitc

doctor of pedagogical sciences, docent, Glazov state pedagogical institute, V. G.
Korolenko
Republic of Udmurtiya, Glazov

Аннотация. Увеличение числа иностранных студентов в российских вузах требует поиска и разработки новых методов оптимизации их образовательного процесса в учебных заведениях. В данной статье изучены разные подходы в организации учебного процесса с иностранными студентами. При проведении занятий необходимо учитывать национально-этнические особенности, менталитет, религиозную принадлежность и многое другое. Учет особенностей иностранных студентов позволит более эффективно реализовать учебно-тренировочный процесс и внести поправки в методику проведения занятий.

Ключевые слова: физическое культура, иностранные студенты, национально-этнические особенности, мотивация.

Abstract. The increase in the number of foreign students in Russian universities requires the search and development of new methods to optimize their educational process in educational institutions. This article examines different approaches to the organization of the educational process with foreign students. When conducting classes, it is necessary to take into account national and ethnic characteristics, mentality, religious affiliation and much more. Taking into account the peculiarities of foreign students will make it possible to more effectively implement the educational and training process and make amendments to the methodology of classes.

Keywords: physical education, foreign students, national and ethnic characteristics, motivation.

Постоянно растущее число иностранных студентов в российских вузах вызвало необходимость нового образовательного подхода, учитывающего особенности многонационального и поликультурного состава обучающихся в высших учебных заведениях. Хотя направления обучения в российских вузах весьма разнообразны и определяются направленностью вуза и отдельных факультетов, общим для всех российских вузов является то, что занятия по физической культуре, без исключения на всех факультетах, являются основным средством физического воспитания студентов, т.е. приобщения их к здоровому образу жизни и поддержания их здоровья и способностей [2].

Занятия физической культурой в высших учебных заведениях неизменно включены в учебный план и проводятся по специально разработанной программе, направленной на формирование физической культуры студентов, содействие гармоничному физическому и личностному развитию, обеспечение физической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности. Однако на практике мы знаем, что не все студенты с энтузиазмом относятся к университетскому физическому воспитанию. Прежде всего, это касается иностранных студентов, так как российские студенты в течение школьного обучения регулярно посещали занятия по физической культуре, сдавали административные нормативы, и в силу принципа преемственности, используемого в отечественной системе образования, им гораздо труднее адаптироваться к высшему образованию. Также иностранные студенты могут мало информированы о важности занятий физической культуры, которая прежде всего связана с мотивацией.

На первом этапе необходимо сформировать у студентов положительный настрой, мотивацию к занятиям физической культурой и спортом. Учебные занятия с иностранными студентами должны быть построены таким образом, чтобы вызывать положительные эмоции и избегать стресса и усталости. По этой причине на ранних этапах обучения рекомендуется включать в занятия как можно больше игровых и соревновательных упражнений. Рекомендуется проводить упражнения в парах, тройках или небольших группах. В этих ситуациях необходимость взаимодействия ускорит обучение, улучшит коммуникативные навыки, создаст позитивное психологическое состояние и облегчит адаптацию к социальной культуре [1].

Следующим этапом адаптационной работы преподавателей является участие иностранных студентов в спортивных состязаниях. Здесь очень важно учитывать

определенные национально-этнические особенности и традиции физической культуры конкретной страны или этнической группы. Так, например, с этой целью в Казанском государственном энергетическом университете (КГЭУ) в спортивном зале состоялась Спартакиада среди иностранных студентов города Казани. Организаторами соревнований выступили кафедра физического воспитания и студенческий спортивный клуб «Энерго». В спортивном зале собрались студенты иностранцы 7 вузов Казани: Казанского государственного энергетического университета (КГЭУ), Казанского (Приволжского) федерального университета (КФУ), Казанского государственного медицинского университета (КГМУ), Казанского научно-исследовательского технического университета (КНИТУ-КАИ), Казанского государственного архитектурно-строительного университета (КГАСУ), Российского государственного университета правосудия (РГУП), Казанский государственный университет культуры и искусств (КГУКИ). Команды вузов приняли участие в соревнованиях по мини-футболу, стритболу, настольному теннису, шахматам и бильярду. В Спартакиаде принимали участие студенты из Индии, Колумбии, Казахстана, Таджикистана, Египта, Конго, Белоруссии, Израиля, Туркменистана, Камеруна, Кот-д'Ивуара. Цель этих мероприятий - привлечь как можно больше студентов к участию в спортивных и культурных мероприятиях университета, популяризировать здоровый образ жизни, объединить студенческие группы и способствовать к теплomu отношению к представителям различных национальных культур.

Педагогические наблюдения неоднократно показывали, что все иностранные студенты очень эмоционально реагируют на поощрение и похвалу. Поэтому можно сделать вывод, что на занятиях необходимо акцентировать внимание на положительных качествах и достижениях учащихся. На занятиях физической культуры необходимо отойти от строгой регламентации и сместить приоритеты в сторону эмоциональной насыщенности, максимального разнообразия форм, методов и средств физического воспитания, широкого использования наглядных и технических средств. Физическая активность должна соответствовать уровню физической подготовленности студента и быть наиболее интересной для него с учетом уровня развития и массовости этого вида занятия в родной стране, а также должна осуществляться с учетом их религиозной и культурной ментальности. Для разработки планов занятий необходимо провести предварительные беседы, чтобы определить направление интересов, достижения и особенности учащихся. Также необходимо учитывать временные и климатические адаптации и мнения учащихся.

Поиск современных методов и средств оптимизации процесса адаптации иностранных студентов является одним из основных направлений в образовательной политике нашей страны. Различные подходы, учитывающие этнические особенности иностранных студентов, повышают значимость социальных и профессиональных ценностных мотивов укрепления здоровья, а совершенствование профессионально важных качеств позволяет решать психолого-педагогические задачи в образовании, а также вопрос физического самосовершенствования.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- 1) Для эффективной подготовки иностранных студентов в российских вузах необходимо создать максимально возможные условия для адаптации к новой среде.
- 2) Необходимо научно организовать процесс адаптации иностранных студентов работниками в высших учебных заведениях.
- 3) Для повышения эффективности процесса адаптации иностранных студентов необходимо внедрить в их учебные программы адаптированную физическую культуру.
- 4) Необходимо включить в учебные планы иностранных студентов различные спортивные мероприятия и соревнования.

Список литературы

1. Бортникова, Л. В. К вопросу о формировании мотивации студентов к занятиям физической культурой в вузе / Л. В. Бортникова // Научные междисциплинарные исследования. Достижения и перспективы нового столетия, Саратов, 05 февраля 2021 года. – Саратов: Научная автономная некоммерческая организация "Научно-исследовательский институт "Парадигма"", 2021. – С. 140-146. – EDN RKKWZF.
2. Гаревская, К. Е. Мотивация студентов к здоровому образу жизни и факторы, влияющие на нее / К. Е. Гаревская, И. Ф. Ибрагимов, И. И. Адебасе // Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, информационные технологии : Материалы Всероссийской с международным участием заочной научно-практической конференции, Казань, 24–25 марта 2022 года. – Казань: Казанский государственный энергетический университет, 2022. – С. 178-183. – EDN DVIGQZ.
3. Осипов П.Н., Осипова Л.Н., Ценностные ориентации студентов / Право и образование. 2017, в.6, с.45-52 (RINC, ВАК)
4. Савельева, Д. А. Способы повышения эффективности образовательного процесса по дисциплине физическая культура / Д. А. Савельева, Н. В. Васенков // Проблемы управления качеством образования : Сборник статей XV Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 21–22 ноября 2022 года / Под научной редакцией О.А. Столяровой . – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2022. – С. 187-188. – EDN FQVPBN.

УДК 796.32;159.9.072

Карагодина А.М. Анализ внутригрупповых межличностных отношений в условиях формирования студенческой команды баскетболистов

Карагодина Анна Михайловна

старший преподаватель кафедры физического воспитания
Волгоградский государственный технический университет, РФ, г. Волгоград
amkara2737@yandex.ru

Analysis of intra-group interpersonal relations in the conditions of formation of a student basketball team

Karagodina Anna Mikhailovna

senior lecturer of the Department of Physical Education
Volgograd State Technical University, Russian Federation, Volgograd

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования сплоченной команды студентов по баскетболу. Отмечено, что игровая деятельность баскетболистов – это сотрудничество игроков между собой и тренером при формальных и неформальных отношениях в условиях тренировочного процесса и соревнований. Автором проведен анализ межличностных отношений игроков и тренера команды на разных этапах формирования сборной команды. Даны рекомендации по использованию психолого-педагогических средств формирования коллектива, как высшего уровня спортивной малой группы. На основании анализа межличностных отношений, установлено, что эффективность соревновательной деятельности будет напрямую зависеть от высокой сплоченности игроков и их уважительного отношения к личности и деятельности тренера.

Ключевые слова: межличностные отношения, метод социометрии, групповые индексы, сплоченность, спортсмен-спортсмен, спортсмен-тренер, эффективность соревновательной деятельности.

Abstract. This article discusses the problem of forming a cohesive team of students in basketball. It is noted that the playing activity of basketball players is the cooperation of players between themselves and the coach in formal and informal relationships in the conditions of the training process and competitions. The author analyzes the interpersonal relationships of the players and the coach of the team at different stages of the formation of the national team. Recommendations are given on the use of psychological and pedagogical means of forming a team as the highest level of a small sports group. Based on the analysis of interpersonal relationships, it was found that the effectiveness of competitive activity will directly depend on the high cohesion of the players and their respectful attitude to the personality and activities of the coach.

Keywords: interpersonal relations, sociometry method, group indices, cohesion, athlete-athlete, athlete-coach, effectiveness of competitive activity.

Проблема формирования сплоченного коллектива игроков студенческой команды всегда носит актуальный характер. Связано это с рядом трудностей.

Студенты, поступающие на первый курс, занимались в командах различного ранга, поэтому имеют различный уровень физической подготовленности и индивидуальные психологические особенности личности. Между ними возникают как симпатии, так и антипатии. Сформировать из них сплоченный коллектив – одна из главных задач тренера, так как баскетбол является командной игрой, где успех команды достигается совместными действиями игроков и тренера.

Игровая деятельность представляет собой сотрудничество с другими игроками, включающие взаимодействия соподчинения, сплоченности и согласованности всех членов группы, которые проявляются в технико-тактических взаимодействиях, результативность которых зависит от полного взаимопонимания игроков на площадке.

В системе межличностных отношений выделяют официальные деловые отношения и неофициальные – эмоциональные отношения [1]. Деловые отношения проявляются непосредственно в тренировочной и соревновательной деятельности баскетболистов при их взаимодействии, а неофициальные отношения – это взаимодействия вне официальных отношений. Однако, они функционируют не отдельно, а имеют особое влияние друг на друга.

Например, для молодой спортивной команды новичков типично преобладание эмоциональных контактов. В юношеских командах зачастую возникает конкуренция за абсолютное лидерство. В результате команда может расколоться на небольшие группы по 2-3 человека, конкурирующие между собой, приводящие к спаду в достижениях. В женских спортивных командах нередко происходит преобладание личностных отношений, решение которых переносятся на игровую площадку в ущерб деловым отношениям. При этом, возникают конфликтные ситуации, столкновения целей, мотивов и взглядов. Чем более зрелой становится спортивная команда, тем выразительнее проявление деловых отношений. В команде мастеров непонимания в игре не переносятся в ситуации вне баскетбольной площадки [2].

В результате наших ранних исследований [3,4] методом социометрии, было установлено, что на начальном этапе формирования баскетбольной команды взаимопонимания в групповых отношениях не наблюдалось. Группа на начальном этапе состояла из группировок по 2 человека, лидером был лишь капитан, назначенный тренером. В группе наблюдались одиночки, которые не общались с другими членами группы или общались только формально в процессе тренировки.

Групповые индексы, включающие параметры взаимных выборов при формальных и неформальных отношениях, в этот период имеют низкие значения, что говорит об отсутствии сплоченности и отрицательном психологическом климате в спортивной группе баскетболистов (рис.1).



Рисунок 1. Социограмма-мишень группы баскетболистов на начальном этапе формирования спортивной команды

На данном этапе формирования команды дисциплина в группе формируется через приказ или принуждение тренера-преподавателя. В результате тренеру приходится применять авторитарный стиль управления командой, требовать выполнение заданий и производить жесткий контроль.

В этот период в воспитательную программу подготовки игроков спортивной команды необходимо включать психолого-педагогические средства формирования и укрепления сплоченности коллектива спортсменов (таблица 1).

Таблица 1. Программа психолого-педагогического воздействия в спортивной подготовке баскетболистов с целью формирования сплоченного коллектива

Название метода	Содержание
ТРЕНИРОВОЧНЫЙ ЭТАП	
1. Отбор	Производится тестирование основных физических и технических приемов игры, проводятся отборочные соревнования.
2. Выбор актива сборной	Выбирается (назначается) капитан команды.
3. Развитие традиций команды	Тренер вместе с игроками разрабатывает эмблему команды и макет спортивной формы. Организует праздничные даты членов команды, памятные турниры ветеранов и т.д.
4. Постановка коллективных целей	Тренер вместе с игроками формулирует промежуточные цели, достижение которых приведет к решению далеко отставленной цели (например, попасть в тройку призеров на текущих соревнованиях, чтобы иметь возможность выступить на соревнованиях более высокого ранга). При этом важно, чтобы достижение промежуточных целей было делом трудным, но реальным, позволяющим спортсмену пережить чувство успеха. В тренировочных условиях такими целями могут служить задания тренера, выполнив которые, игроки достигают успеха в соревнованиях [5].
5. Принятие коллективных решений	Принятие под руководством тренера коллективных решений по вопросам тренировки и образа жизни [6].
6. Отношение тренера к спортсмену	Выступает в таких чертах характера как: общительность, вежливость, доброжелательность и др.
СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫЙ ЭТАП	
1. Психорегуляция до начала игры	За 20-30 минут до начала игры тренер повторяет основные тактические задачи в предстоящей игре и путем педагогического воздействия вызывает у спортсменов боевую настройку на игру.
2. Психорегуляция в процессе игры	Игроки должны получить от тренера самую необходимую информацию о ходе данного отрезка игры, либо действий отдельных игроков, которая преподносится строгом, но в тоже время дружелюбным тоном.
3. Психорегуляция в перерывах	Обращение к команде с критикой и предложениями по итогам первой половины игры.
4. Психорегуляция после матча	Анализ игры следует проводить на следующий день. После матча собрать ненадолго игроков и подбодрить их или «спустить на землю», в зависимости от исхода матча.

Отношения в командных видах спорта определяется способностью взаимодействовать по горизонтали «спортсмен-спортсмен» и по вертикали «спортсмен-тренер».

Данные отношения имеют определенные разновидности в зависимости от квалификации спортсмена. Работая с юными спортсменами, тренер по уровню своих знаний, умений, навыков, личностным качествам намного выше спортсмена.

Спортсмен находится на ступеньку ниже тренера по социальному положению. С ростом мастерства спортсмен уже сам подсказывает, что ему необходимо делать, при этом, прислушивается к мнению тренера. На этом этапе тренер и спортсмен находятся на равном уровне. И наконец, спортсмены высокой квалификации определяют сами, что им нужно делать а тренер, если не совершенствуется, опускается ниже спортсмена [7].

В процессе подготовки спортсменов необходимо отметить, что тренер несет не только моральную или профессиональную ответственность, но и юридическую ответственность за их воспитание, здоровье и качество спортивных результатов.

Приступая к установлению оптимальных межличностных отношений между баскетболистами, тренер должен проанализировать свое отношение к спортсменам. Тренер, может обосновано критиковать действия игроков, но ни в коем случае не унижать личность игрока. В команде не должно быть «изолированных», «непринятых» или наоборот «любимчиков». Тренер должен вызывать у спортсменов проявления волевых качеств, вселять уверенность в своих силах, поощрять спортсменов за трудолюбие.

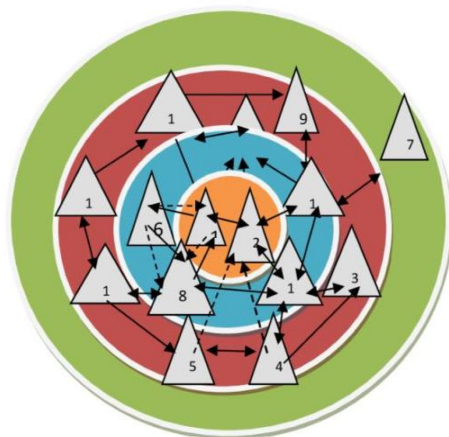
Тогда происходит налаживание обратных связей. То есть, спортсмены, которые высоко оценивают своего тренера, стремятся выполнить все поручения тренера, какими бы сложными они ни были.

Игроки ценят коммуникативные качества тренера, в которых выражается отношение тренера к спортсмену (доброта, отзывчивость, справедливость, тактичность, общительность). Однако, чем выше квалификация спортсменов, тем они больше в своей оценке тренера ориентируются на его профессионально-деловую подготовку (высокий уровень компетентности в вопросах методики тренировки и тактической подготовки, творческое отношение к работе, умение настроить спортсмена на борьбу и поддерживать дисциплину на сборах, требовательность) [8].

Итак, взаимоотношения между тренером и спортсменом строятся по двум направлениям: первое – хорошее взаимоотношение в коллективе, второе – формирование хорошего отношения к себе со стороны спортивного коллектива.

В результате, в конце макроцикла подготовки происходит формирование единства группы: одиночки вливаются в состав группы по нескольким выборам; появляются неформальные лидеры, которые взаимодействуют с формальными, уменьшается количество игнорируемых, появляются взаимные выборы. Происходит увеличение коэффициента сплоченности, способности группы интегрировать ее членов в одно целое, общая психологическая активность группы по индексу

экспансивности меняется в положительную сторону, а доля взаимных выборов по отношению к общему количеству положительных выборов увеличивается (рис.2).



Условные обозначения:

- -формальные (деловые) отношения;
- > -неформальные отношения;
- -взаимный выбор по деловым отношениям;
- > -взаимный выбор по неформальным отношениям;

- «Оранжевое поле»- лидеры;
- «Голубое поле»-предпочитаемые члены;
- «Красное поле»- принятые члены группы;
- «Зеленое поле» - изолированные.

Рисунок 2. Социограмма-мишень группы баскетболистов на этапе сформированности спортивного коллектива

Дисциплина в группе обретает сознательный характер, а значит, в коллективе начинают действовать механизмы самоорганизации и саморегуляции. Тренер становится консультантом, советчиком. В управлении командой становится преобладать демократический стиль руководства.

Подводя итоги, можно отметить, что личностные отношения в экстремальных соревновательных условиях проявляются нестандартно, что может привести как к успешности, так и к снижению спортивных результатов. Изучение закономерностей межличностных отношений имеет особое значение в формировании взаимного уважения и доверия между игроками и тренером в спортивной команде.

Список литературы

1. Долганов, Д. Н. Классификация межличностных отношений: общая характеристика выделенных типов / Д. Н. Долганов // Вестник экспериментального образования. – 2015. – № 3(3). – С. 1-18.
2. Ртищева, Т. М. Особенности межличностных конфликтов в спортивной команде / Т. М. Ртищева, О. А. Овсянникова // Наука-2020. – 2019. – № 7(32). – С. 226-232.
3. Карагодина, А. М. Педагогическое влияние средств физической культуры и спорта на результаты взаимодействия внутригрупповых межличностных отношений студентов / А. М. Карагодина, О. Ф. Крикунова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 10(153). – С. 112-116.
4. Брехов, А. А. Формирование межличностных отношений в макроцикле тренировочного процесса баскетболистов / А. А. Брехов, А. М. Карагодина, А. Е. Брыскин // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 1(41). – С. 108-113
5. Михайлова, Т. В. Социально-педагогические основы деятельности тренера: монография / Т. В. Михайлова. — Москва: Физическая культура, 2009. — 288 с. — ISBN 978-5-9746-0104-0. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/9162> (дата обращения: 09.03.2023).
6. Демидкина И.А. Содержание и задачи психологической подготовки баскетболистов – членов сборных команд вузов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2008.– № 1. С.71-78
7. Мамедов, З. З. Особенности личностных качеств спортивного тренера / З. З. Мамедов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2015. – № 3(32). – С. 37-40.
8. Светлова, А. А. Взаимоотношения спортсмена и тренера как фактор успешности спортивной деятельности / А. А. Светлова // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 6, № 3. – С. 181-187.

УДК 378.172

Лыженкова Р.С. Изучение мотивов и эффективности занятий фитнес - аэробикой у студенческой молодежи

Лыженкова Рита Станиславовна

Старший преподаватель кафедры «Физическая культура и спорт»
Иркутский Государственный Университет Путей Сообщения, г. Иркутск

The study of the motives and effectiveness of fitness aerobics classes among students

Lyzhenkova Rita Stanislavovna

Senior Lecturer of the Department "Physical Culture and Sports"
Irkutsk State University of Communications, Irkutsk

Аннотация. Данное исследование посвящено одной из актуальных проблем, а именно изучению вопроса мотивации. Активная физкультурно-оздоровительная работа среди студенческой молодежи на современном этапе, пропаганда здорового образа жизни в данный момент требуют знания основных причин и мотивов занятий студенческой молодежи. В связи с этим развитие именно массовой физической культурой и действенность массовой работы в вузах будут значительно выше, если преподаватели и заведующие кафедр физической культуры будут опираться на знание потребностей и мотивов, которые лежат в основе занятий оздоровительной физической культурой. Основное содержание исследования составляет анализ изучения мотивов и эффективности занятий студенческой молодежи, занимающиеся фитнес-аэробикой. На основе изучения установлены мотивы и источники активности, которые заставляют молодежь заниматься оздоровительными видами аэробики.

Ключевые слова: студенческая молодежь, фитнес - аэробика, физическая культура, оздоровление, здоровьесбережение, занятия, мотив.

Abstract. This study is devoted to one of the urgent problems, namely the study of the issue of motivation. Active physical culture and health-improving work among students at the present stage, promotion of a healthy lifestyle at the moment require knowledge of the main reasons and motives of student youth classes. In this regard, the development of mass physical culture and the effectiveness of mass work in universities will be much higher if teachers and heads of physical culture departments rely on knowledge of the needs and motives that underlie recreational physical culture classes. The main content of the study is an analysis of the study of the motives and effectiveness of student youth engaged in fitness aerobics. Based on the study, the motives and sources of activity that force young people to engage in recreational types of aerobics are established.

Keywords: student youth, fitness aerobics, physical culture, wellness, health care, classes, motive.

В настоящее время вопросы изучения мотивации, интересов и эффективности к занятиям оздоровительной физической культуры уделяется большое внимание со стороны специалистов в области физической культуры. Ведь еще К.Д Ушинский писал, что систематичность упражнений - это последовательность, их усложнение, не

допуская мотива для срыва какого-либо занятия. Возросший поток научной информации показывает, что обучение в высшем учебном заведении требует от студенческой молодежи значительного напряжения всех моральных и физических сил. Поэтому большую роль с точки зрения последних научных данных должна сыграть именно физическая культура. За последние годы большое развитие и популярность получило именно использование на занятиях со студентами оздоровительных направлений фитнес-аэробики. Понятие здорового образа жизни становится не просто написанием, а смыслом современной жизни молодежи. Ведь чему мы научим, что покажем, как используем, от всего этого зависит полноценная уже выпускника. И чем больше преподаватели будут знать о мотивах занятий, тем более, полезнее занятия будут проходить. В рамках учебных программ используются различные направления оздоровительных занятий: бег, скандинавская ходьба, йога, пилатес, аэробика и т. д. Умелая организация продуктивных занятий требует определенных знаний от преподавателя, так же решение воспитательных задач в процессе занятий физической культурой является одной из важных.

Так, анализ изучения источников показывает, что многие исследователи в данной области отмечают, проблема именно организации и совершенствования форм и методов обучения на современном этапе не может быть решена вне рассмотрения проблемы гармоничного развития студенческой молодежи. Обязательным условием является развитие физического совершенствования человека. Одним из видов нетрадиционной двигательной активности является фитнес – аэробика [3,4].

Кроме того, физическая культура предполагает, что двигательные и другие формы упражнений являются частью здоровой, сознательной системы, т.е. системы здоровьесбережения. Для многих современных студентов двигательные упражнения не включены в процесс восстановления здоровья и не являются компонентом физической культуры [2, с.38]. Особенно, в последние годы появляются различные работы, авторы которых рассматривают влияние физической культуры на духовный, нравственный уровень личности. Также предпочтение отдается оздоровлению человека [6, с. 443].

Авторы говорят, что проблема мотивации студентов к занятиям физической культурой также важна для определения мотивации к занятиям. С развитием информационно-коммуникационных технологий студенты потеряли интерес к спорту, нет активности в участиях массовых мероприятий физкультурных. В целом, эти вопросы дают понять, что проблема именно мотивации - это очень серьезная проблема, требующая комплексного подхода к ее решению [1, с. 8]

Кроме того, для того, чтобы активизировать новые ценности в сознание молодых людей, нужно время, чтобы выработать стабильную мотивацию, а это значит, что изменения осознанной мотивации не допустимы. Здоровый образ жизни является фундаментальной ценностью и должен привлекать внимание молодежи, вызывать интерес, поощрять интерес и понимать роль необходимости улучшения качества жизни. Однако психологическому вопросу о влиянии физической культуры на организм человека уделялось мало внимания. [5, с.33].

С учетом вышеизложенного, цель данного исследования - изучение мотивационной сферы студенческой молодежи популярными формами оздоровительной физической культурой (на примере использования различных направлений оздоровительной аэробики).

Нами были разработаны анкеты с учетом последних изучений данной темы многих авторов [1,3,5,6], с помощью которых были изучены мотивы и причины занятий, их психофизическое состояние и другие особенности занимающихся. В опросе принимали 150 студентов ИРГУПС 2-3 курсов, занимающиеся физической культурой по программе фитнес – аэробика. В ходе опроса были выявлены три группы мотивов лежащих в основе занятий оздоровительной физической культурой, а также дана иерархия данной мотивации (табл.1).

Таблица 1

Группы мотивов	1-Здоровье	укрепление сердечной и дыхательной систем, укрепление иммунитета
	2-Личное воспитание	необходимость изменить свой характер, борьба с вредными привычками,
	3-Желание изменить себя	преодоление расстройства, желание наслаждаться жизнью, выглядеть лучше

Из таблицы мы видим, что на первом месте была выставлена - группа вопросов, связанная со здоровьем учащихся (укрепление сердечной и дыхательной систем, укрепление иммунитета и т.д.) В то время как второй - все, что касается личного воспитания (необходимость изменить свой характер, борьба с вредными привычками и т.д.) на третьем месте - это желание изменить свой образ жизни (преодоление расстройства, желание наслаждаться жизнью и т.д.) Поэтому все составленные вопросы и их ответы были поделены на эти группы-категории мотивов.

Кроме того, студенты, занимающиеся, имеют привычку быть мотивированными, основанную на своем возрасте. И большинство опрошенных студентов (85%) указали, что были представлены предметы, отвечающие потребности

- выглядеть лучше, и вопросы, связанные со здоровьем и оздоровительной направленностью и их мотивы. По мнению многих студентов (80%), состояние здоровья значительно улучшилось с начала занятий, и также выявлены данные о предпочтении (53%) различными направлениями оздоровительных видов спорта (пилатес, танцевальные виды спорта, футбол, спортивная ходьба и т.д.).

Изучая ответы студентов, мы выявили, что особый интерес они проявили к вопросу: "Каковы причины, которые мешают всем студентам заниматься физической культурой в университетах на протяжении всех лет обучения? " Свое мнение по вопросу опроса высказали 90% участников опроса. Результаты полученных ответов были очень разными, но, согласно их ответам, мы выделили три очень характерные группы ответов: первая группа (52,5%) "любовь к физической культуре не включена", "не интересуется физической культурой", "слабая толерантность к мероприятиям физической культуры" и т.д. Вторая группа (27,5%) ответила: "недостаточно свободного времени, недостаточно физических упражнений, слишком много времени на тренировки" и т.д. Третья группа (20%) ответила: "физическая неактивность в школе", "им стыдно, что они не в форме" и т.д. Все это говорит о том, что в основном в средней школе происходит закладка желаний, интереса к занятиям физической культуры, и, приходя, учится в высшую школу, студент четко реагирует на требования вуза.

Многие студенты (53%) подчеркивают - усиление настроя на учебу также, по их мнению, оздоровительная физическая культура (направления оздоровительной аэробики) оказывает значительное влияние на психическую деятельность. Опрошенные студенты (45%) обратили внимание - за улучшение своей культуры общения между собой, с родителями и т.д. Они стали спокойнее, стали более организованными, повысился уровень качества учебы. Большинство студентов в период учебы (65%) стали пропагандистами здорового образа жизни.

Сегодня студенты также должны уделять внимание физической культуре, несмотря на все преимущества высшего образования, многие из которых сталкиваются с негативными мыслями и психологическими проблемами во время учебы. На момент сессии большее количество (63%) из них были подавлены, поэтому существовала огромная потребность в доступном и очень простом способе выполнить всю необходимую работу для улучшения жизни. Среди наиболее очевидных способов справиться с накопившимся стрессом и уменьшить усталость студенты (40%) выбрали йогу и пилатес – это тренировки, направленные на расслабление тела, а 60% респондентов выбрали более интенсивные тренировки из категории "кардио",

которые помогают улучшить кровоснабжение, обмен веществ и т.д. Физические упражнения приносят много пользы организму и помогают улучшить психическое здоровье - именно это выделили большее количество студентов (87%). Да, это приводит к формированию других положительных привычек, таких как приобретение привычек правильного питания, улучшение качества и продолжительности сна, увеличение времени пребывания при дневном свете и социальное общение. Анализ опроса также показал, что все эти факторы способствуют улучшению именно психического здоровья.

Итак, полученные результаты показывают, что данные мотивы и практические подходы побуждают все - таки, молодых людей заниматься оздоровительной физической культурой. Умелая организация таких занятий требует определенных знаний и личного желания преподавателя. Без этого невозможно решение как оздоровительных, образовательных так и воспитательных задач. Наше исследование выявило ключевые проблемы, имеющие отношение к популярным формам оздоровительной физической культуры. Понимание этих проблем позволяет нам использовать равные условия для повышения эффективности именно агитационной работы преподавателей кафедр физической культуры в вузах.

Список литературы

1. Абдулов М.Р., Шамхалова К.Н. Актуальные проблемы формирования физической культуры студентов в системе высшего образования./ Мир науки, культуры, образования // № 2 (75) 2019 стр.8-10
2. Коробченко А.И., Лыженкова Р.С., Голубчиков Г.М., Арпентьева М.Р. Ценность здоровьесбережения и режим двигательной активности студента как показатель физической культуры /Вестник спортивной науки//2022№2 стр.37-42
3. Лукьянова Т.А., Кононова Е.Э. Актуальные проблемы формирования физической культуры и спорта в системе высшего образования.// В сборнике: Научный форум: педагогика и психология./ Москва, 2022. С. 24-31
4. Лыженкова Р.С. Использование оздоровительной аэробики как средства здоровьесбережения студенческой молодежи./ Мир педагогики и психологии //№12 (77) 2022стр. 88-92
5. Морозова Е.В. Социологические аспекты формирования физической культуры современного студенчества./ Философия и социология//2009г.стр.32-36
6. Якуб И.Ю., Старикова А.А. Аэробика как средство физической культуры /Молодой ученый// №16(96) 2015 стр.442-449

УДК 37.02

Мезинов В.Н., Карякин Р.Е. Оценка влияния волевых качеств подростков на достижение спортивных успехов

Мезинов Владимир Николаевич

профессор кафедры педагогики и образовательных технологий, доктор педагогических наук, профессор, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец, Россия
vmezinov127@yandex.ru

Карякин Роман Евгеньевич

аспирант кафедры педагогики и образовательных технологий ЕГУ им. И.А. Бунина г. Елец, Россия
koryakin.95@list.ru

Assessment of the influence of strong-willed qualities of adolescents on the achievement of sports success

Mezinov Vladimir Nikolaevich

Professor of the Department of Pedagogy and Educational Technologies, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, I.A. Bunin Yelets State University, Russia, Yelets

Karyakin Roman Evgenievich

Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Educational Technologies of I.A. Bunin YSU, Yelets, Russia

Аннотация. В данной статье обосновывается идея о том, что важнейшее свойство «спортивного характера» определяют волевые качества. Одним из главных средств воспитания силы воли является преодоление трудностей. Поэтому для развития волевых качеств у подростка должны быть созданы определенные условия. Среди них: регулярные нагрузки, направленные на преодоление трудностей, различный характер нагрузок, постепенно возрастающая их сложность. Цель исследования - определить и систематизировать преобладающие волевые качества личности подростков и оценить их влияние на достижение спортивных успехов. База исследования: Международная гимназия «Сколково» г. Москва. Выборка: 124 обучающихся от 12 до 14 лет. Эмпирические методы исследования: изучение и обобщение педагогического опыта по проблеме исследования, анкетирование, интервьюирование. Исследование показало значительную положительную связь между волевыми качествами, мотивацией и достижением спортивных успехов. Нами были определены следующие черты характера, позволяющие подросткам добиваться высоких спортивных достижений: амбициозность, стойкость, стрессоустойчивость, мужественность, дисциплинированность, настойчивость, целеустремленность. Анализ результатов проведенного исследования помогает прояснить взаимосвязь между чертами личности, участием в спорте и спортивными успехами. Успех или неудача спортсменов зависит от сочетания многих факторов: физических, тактических, технических и психологических. Поэтому существует необходимость целостного подхода к развитию спортсменов-подростков. Для этого необходимо создание

оптимальных условий для целостного развития за счет сочетания спорта и образования.

Ключевые слова: волевые качества подростков, развитие волевых качеств, личностные качества, спортивные успехи, целостный подход.

Abstract. This article substantiates the idea that the most important property of a "sporting character" is determined by strong-willed qualities. One of the main means of educating willpower is overcoming difficulties. Therefore, certain conditions must be created for the development of strong-willed qualities in a teenager. Among them: regular loads aimed at overcoming difficulties, different nature of loads, their gradually increasing complexity. The purpose of the study is to identify and systematize the prevailing strong-willed qualities of the personality of adolescents and to assess their impact on achieving sports success. Research base: International Gymnasium "Skolkovo", Moscow. Sample: 124 students from 12 to 14 years old. Empirical research methods: study and generalization of pedagogical experience on the problem of research, questionnaires, interviewing. The study showed a significant positive relationship between strong-willed qualities, motivation and achievement of sports success. We have identified the following character traits that allow teenagers to achieve high sporting achievements: ambition, resilience, stress resistance, masculinity, discipline, perseverance, purposefulness. The analysis of the results of the study helps to clarify the relationship between personality traits, participation in sports and sports success. The success or failure of athletes depends on a combination of many factors: physical, tactical, technical and psychological. Therefore, there is a need for a holistic approach to the development of adolescent athletes. To do this, it is necessary to create optimal conditions for holistic development through a combination of sports and education.

Keywords: strong-willed qualities of adolescents, development of strong-willed qualities, personal qualities, sports success, holistic approach.

Личностные качества занимают довольно заметное место среди других волевых качеств у подростков, способствующих достижению спортивных успехов.

Почти все, чего достигает человек, происходит благодаря его волевым усилиям, направленным на преодоление различных трудностей. И особенно важность силы воли проявляется в спорте, потому что волевые действия используются на протяжении всего тренировочного процесса.

Волевые качества, развитые в соответствии с особенностями спортивной деятельности и становящиеся чертами личности спортсмена, определяют важнейшее свойство «спортивного характера».

Одним из главных средств воспитания силы воли является преодоление трудностей. Поэтому для развития волевых качеств у подростка должны быть созданы определенные условия. Среди них: регулярные нагрузки, направленные на преодоление трудностей, различный характер нагрузок, постепенно возрастающая их сложность.

Для более детального изучения этого вопроса обратимся к определению ключевых понятий волевой сферы личности.

Воля - это психический процесс сознательного управления деятельностью, проявляющийся в преодолении трудностей и препятствий на пути к поставленной цели [2].

Волевые качества - это особенности волевой регуляции, проявляющиеся в определенных специфических условиях, исходя из характера преодолеваемой проблемы [5].

В эмпирических исследованиях Т.Н. Погодаевой волевая подготовка спортсмена - это длительный и целенаправленный психолого-педагогический процесс, направленный на развитие и воспитание сознательной саморегуляции спортсмена, определенных качеств и нравственных чувств, необходимых для волевых усилий в преодолении препятствий и трудностей [4].

Е.А. Мехтелева и Л.О. Мехтелева отмечают, воля воспитывается не только во время спортивной деятельности, поэтому необходимо применять жизненно важные для спортсмена задачи и действия, требующие от него быть независимым, активным, творческим и социально ответственным [3].

То есть волевые качества юных спортсменов сопрягаются в комплексе: воля к победе, способность к предельной мобилизации и концентрации, уверенность, эмоциональная и общая психическая устойчивость.

Развитие волевых качеств у спортсменов подростков может быть основано на улучшении физических качеств, двигательных навыков и умений. Большую роль здесь играют практические задачи волевой подготовки юного спортсмена, его физической, технической, тактической и психологической подготовки.

Необходимость спортивного совершенствования спортсменов-подростков определяет важность систематического преодоления ими трудностей, связанных с тренировочными нагрузками, их постепенного увеличения и оптимального регулирования [1]. Таким образом, обучение через нагрузки оказывают непосредственное влияние на волю спортсмена и во многом определяют систему факторов развития его волевых качеств.

Воспитание и развитие волевых качеств базируется на общих правилах:

- согласно принципу постепенности, юные спортсмены начинают подготовку с преодоления незначительных трудностей, а затем постепенно увеличивают их интенсивность. Это способствует формированию у них уверенности в своих силах. Однако только существенные трудности имеют образовательное и воспитательное значение;

- необходимо настроить спортсмена на обязательное выполнение задания и создать уверенность в том, что предложенная сложная задача выполнима;
- создать условия для проявления каждым спортсменом энергетических волевых напряжений, вплоть до запредельных;
- крайне важно развивать способность к длительным волевым усилиям, включая монотонную деятельность;
- необходимо постоянно добиваться результатов при выполнении упражнений на волевые усилия и оценивать их. Усилия воли, затраченные без оценки, разрушают способность к волевым действиям.

Цель исследования - определить и систематизировать преобладающие волевые качества личности подростков и оценить их влияние на достижение спортивных успехов.

База исследования: Международная гимназия «Сколково» г. Москва. Выборка: 124 обучающихся от 12 до 14 лет. Методы исследования: изучение и обобщение педагогического опыта по проблеме исследования, анкетирование, интервьюирование.

Исследование было направлено на анализ взаимосвязи между восприятием спортсменами лидерских качеств и результатов; осуществлялось через комбинацию групповой и парной работы.

На начальном этапе по результатам диагностики индивидуально спортсмены-подростки составили план-перспектив дефицитов (недостаточно развитые качества) и точек роста (сильные стороны личности).

Дальнейшая работа была продолжена в виде серии тренингов. Рассматривались методы:

- «подбадривания себя» - важно как для усиления мотивации к занятиям спортом, так и с точки зрения достижения успеха в выступлениях. По характеру воздействия на человека «подбадривание себя» может быть воспринято как косвенное внушение;
- формула «бескорыстия», которую также можно рассматривать как тип косвенного внушения, связанного с пресуппозицией. В последнем случае фокус внимания и акцентирование волевого процесса устанавливаются субъектом посредством исключения выбора и устранения сомнений;
- использование формулы «самоотдача», направленной на повышение мужества и решительности спортсменов-подростков, также способствует успеху соревновательных выступлений.

Основная цель тренингов – совместно научиться решать проблемы. Все тренинги имеют схожую структуру: психологический разогрев; постановка, разбор и решение проблемы; рефлексия.

Так, основная часть тренинга «Как развить у себя мотивацию к спортивным достижениям?» включала серию упражнений и процедур. Данные показали два типа целевой ориентации. Спортсмен может быть как высоко ориентированным на задачу, так и низко ориентированным на результат, а также может быть высоко или низко ориентированным как на задачу, так и на результат. Спортсмены с высокой ориентацией на результат и низкой ориентацией на задачу, как правило, развивают неадаптивное поведение по сравнению со спортсменами, у которых наблюдается обратное. Неадаптивное поведение включает в себя: стремление к статусу, чрезмерную компетентность, неспортивное отношение и агрессивное поведение. Когда юный спортсмен видит высокую ориентацию на задачу в сочетании с высокой ориентацией на результат, это приводит его к желаемому конкурентному профилю.

Упражнение «Инвентаризация плюсов и минусов» позволило юным спортсменам наглядно увидеть их отношение к избранной сфере деятельности. Сильный спортсмен должен уметь сосредотачиваться на своих целях и общей картине, что помогает им оставаться преданными тренировкам. Они также должны быть в состоянии сосредоточиться на моменте во время соревнований и не обращать внимания на все, что происходит на трибунах со зрителями или что может происходить в их личной жизни за пределами их спорта. Будут случаться неудачи, и спортсмен не сможет добиться успеха, если он не будет устойчивым. Даже после поражения успешные спортсмены сохраняют позитивный настрой и используют полученный опыт как возможность учиться и двигаться вперед.

Следующее упражнение «Каталог личностных и спортивных целей» предполагало освоение и применение несколько ключевых правил, к ним относятся:

- уметь определить свою конечную цель;
- выяснить, как достичь своей конечной цели;
- овладеть способностью ставить небольшие конкретные мини-цели;
- регулярно следить за своим прогрессом;
- уметь адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам.

Вполне очевидно, что активное включение в спортивную деятельность личности свидетельствует о наличии мотивации к спортивным достижениям и наоборот.

Следующее упражнение, которое предлагалось ребятам «Мой жизненный путь». Здесь предполагалось моделирование личной жизни в спортивной карьере. Следует отметить, что единственно верной модели не существует, поэтому подростки выбирали наиболее оптимальный вариант в соответствии с индивидуальными предпочтениями [6]. В завершении нами была проведена процедура «Стратегии спортивной мотивации», в ходе которой в соответствии с индивидуальными жизненными планами определяли конструкт релевантных стратегий спортивной самомотивации.

С целью выявления черт характера, которыми обладают более мотивированные дети, которые добиваются значительных спортивных результатов и нацелены на дальнейший успех, нами был проведен опрос 124 подростков в возрасте от 12 до 14 лет. Дети назвали следующие черты характера, позволяющие добиваться высоких спортивных достижений: амбициозность, стойкость, стрессоустойчивость, мужественность, дисциплинированность, настойчивость, целеустремленность.

В ходе исследования нами была проведена диагностика уровня сформированности у 124 подростков в возрасте от 12 до 14 лет волевых качеств личности.

Результаты исследования представлены (в %,.) в таблице №1.

Таблица №1.

№	Волевые качества подростков	Сентябрь 2022г.	Декабрь 2022г.
1.	Амбициозность	54%	68%
2.	Целеустремленность	53%	74%
3.	Стойкость	56%	76%
4.	Стрессоустойчивость	59%	64%
5.	Мужественность	62%	78%
6.	Дисциплинированность	67%	84%
7.	Настойчивость	56%	78%

Среднее арифметическое определялось по формуле:

$$X_{\text{ср.}} = \sum X_i / n,$$

$$\text{где } X_i = \sum X_i = X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_n;$$

n – количество испытуемых;

$X_{\text{ср.}}$ – среднее арифметическое.

При анализе уровня развития волевых качеств у детей показатели целеустремленности, дисциплинированности, настойчивости значительно увеличились.

Анализ результатов проведенного исследования помогает прояснить взаимосвязь между чертами личности, участием в спорте и спортивными успехами. Успех или неудача спортсменов зависит от сочетания многих факторов: физических, тактических, технических и психологических. Поэтому существует потребность целостного подхода к развитию спортсменов-подростков. Для этого необходимо создание оптимальных условий для целостного развития за счет сочетания спорта и образования.

Список литературы

1. Белокопытова С.В., Ступников Д.А., Иванов Ю.В. Особенности подросткового возраста для формирования мобильности спортсменов средствами физической культуры в детско-юношеских спортивных школах // Молодой ученый. 2019. № 34 (272). С. 45-46.
2. Божкова Г.Н., Быков А.В. Методы воспитания морально-волевых качеств подростков в спорте // Теория и практика физической культуры. 2018. № 5. С. 41-43.
3. Мехтелева Е.А., Мехтелева Л.О. Влияние предстартового психологического состояния на спортивный результат в плавании // Интернаука. 2021. № 18-2 (194). С. 13-19.
4. Погодаева Т.Н. Формирование эмоционально-волевой сферы подростков на занятиях физической культурой // Альманах мировой науки. 2018. № 3 (23). С. 173-175.
5. Шагивалеева Г.Р., Штерц О.М., Бисерова Г.К. Волевые качества спортсменов как субъективный фактор достижения успеха в командных видах спорта // Теория и практика физической культуры. 2018. № 3. С. 9-11.
6. Шагивалеева Г.Р., Бисерова Г.К., Лыдокова Г.М. Волевая саморегуляция личности как фактор достижения успеха в соревновательной деятельности тхэквондистов // Теория и практика физической культуры. 2020. № 6. С. 32-34.

УДК 796.092

Щетинина С.Ю., Попова С.С. Особенности развития современного спорта высших достижений

Щетинина Светлана Юрьевна

д-р. пед. наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск
005562@pnu.edu.ru

Попова Софья Сергеевна

студент, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск
2020100929@pnu.edu.ru

Features of the development of modern sports of the highest achievements

Schetinina Svetlana Yurievna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pacific State University, Khabarovsk

Popova Sofya Sergeevna

the student, Pacific National University, Khabarovsk

Аннотация. В настоящее время спорт является одним из самых крупных и сложных общественных явлений, сильным стимулятором совершенствования технологий. Все более существенным и значимым социальным явлением становится спорт высших достижений. Раскрываются характерные особенности современного этапа развития спорта высших достижений, обозначены его позитивные и негативные тенденции. Актуализировано значение спорта как социального фактора.

Ключевые слова: спорт, спорт высших достижений, характерные особенности, тенденции, социальный фактор.

Abstract. Nowadays sport is one of the largest and most complex social phenomenon, and a strong stimulant of technologies improvement. Sports of the highest achievements is becoming an increasingly significant and meaningful social phenomenon. The characteristic features of current stage of sports of the highest achievements' development are revealed, its positive and negative trends are indicated. The significance of sport as a social factor is actualized.

Keywords: sport, sport of the highest achievements, characteristic features, tendencies, social factor.

Введение. Спорт в подавляющем большинстве стран мира пользуется повышенным вниманием и популярностью. В настоящее время это одно из самых крупных, многогранных и сложных общественных явлений. Спорт обеспечивает контакты и товарищеские связи между отдельными лицами и государствами, представляет собой мощный PR-метод и является идеологическим оружием государственных и общественных деятелей (о некоторых государствах население

планеты вообще узнаёт, только благодаря победам их атлетов на мировых спортивных состязаниях).

Спортивное движение представляет собой сильный стимулятор совершенствования технологий, который обеспечивает инфраструктуру спорта, научные разработки, направленные на улучшение организации и методического обеспечения тренировки, восстановление после неё, соревновательной деятельности и других специфических особенностей.

Цель исследования: раскрыть характерные особенности современного этапа развития спорта высших достижений, актуализировать его значимость как социального фактора.

Результаты исследования. В Федеральном законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 04.12.2007 г. № 329-ФЗ (редакция от 28.02.2023 г.) дано понятие спорту (спорт – сфера социально-культурной деятельности как совокупность видов спорта, сложившаяся в форме соревнований и специальной практики подготовки человека к ним), а также определены составные части спорта: детско-юношеский спорт (включая школьный спорт), студенческий, массовый, спорт инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, профессиональный, спорт высших достижений.

Спорт высших достижений – часть спорта, направленная на достижение спортсменами высоких спортивных результатов на официальных всероссийских спортивных соревнованиях и официальных международных спортивных соревнованиях [6].

На сегодняшний день спорт высших достижений становится все более существенным и значимым социальным явлением. Благодаря широкому участию средств массовой информации в развитии спортивной индустрии, а также другим факторам, он стал отраслью, в которую вовлечено большое количество людей. Сам по себе спорт высших достижений направлен на покорение новых рубежей, которые находятся на пределе возможностей человека и его организма.

Постоянная работа в этом направлении и реализация этой установки приводят к профессионализации данной важной части спорта. Высшие спортивные достижения в наше время доступны лишь тем, кто многие годы всецело посвящает себя спорту. Для таких людей спорт является доминирующей составляющей в их ежедневных делах и становится значимой частью их образа жизни.

При этом главное ее «наполнение», то, что является фактором неуклонного увеличения показателя спортивной результативности, это прежде всего тренировки,

а также предельно насыщенная постоянная соревновательная практика. В данном случае спорт трансформируется в главный вид жизнедеятельности спортсмена и в основной его источник эмоционального благополучия и здоровья на протяжении большей части его жизни. А это значит, что он становится профессией, которая приносит материальные блага и огромное удовольствие.

Характерными особенностями современного этапа развития спорта высших достижений являются [7 и др.]:

– его глобализация. Это подготовка высококвалифицированных спортсменов, которая на сегодняшний день на практике осуществляется везде, при этом все более ярко выражена миграция из страны в страну как ведущих, так и молодых перспективных атлетов и тренеров;

– профессионализация. Спортивная деятельность при известных условиях начинает занимать лидирующее место в образе жизни элитных спортсменов, становится ведущей областью их деятельности и вместе с тем является главным источником материального благосостояния;

– высокая коммерциализация спорта высших достижений, которая, с одной стороны, обеспечивает привлечение финансовых ресурсов крупных торгово-промышленных фирм и компаний в развитие инфраструктуры спорта и оказание спонсорской помощи в подготовке спортсменов, а с другой – приводит к осложнению организации подготовки и, особенно организации соревнований, необходимостью решения специфических задач бизнеса;

– рост государственной поддержки национальных спортивных организаций, включая финансовую, а также правовую и социальную помощь, в том числе в подготовке спортивного резерва;

– очень высокий уровень подготовки спортсменов и продолжающийся рост спортивных достижений участников соревнований по всему миру;

– исключительно высокая напряженность соревновательной борьбы, которая связана с выросшей плотностью спортивных достижений участников крупных состязаний. Такая напряженность неизмеримо повысила требования к качеству, стабильности и надежности технико-тактического мастерства и, самое главное, психологической устойчивости спортсменов в условиях частых и ответственных стартов;

– невероятно высокий уровень особой подготовленности высококвалифицированных спортсменов, что затрудняет определение путей ее следующего совершенствования;

– использование современных научных технологий в различных элементах спортивной подготовки, что стало фундаментальным в подготовке спортсмена высокого класса.

Существенной проблемой на современном этапе развития спорта высших достижений является то, что интенсивные нагрузки, ориентированные на получение рекордных результатов, предъявляют запредельные требования к функциональным системам организма человека. Адаптационные резервы имеют определенные пределы, обусловленные генетическими факторами и личностными особенностями инфраструктуры механизмов управления организмом человека. Поэтому спорт высших достижений представляет собой источник профессиональных рисков, ведущих к нарушению трудоспособности, снижению качества жизни, а, зачастую, к инвалидности и смерти. Это предопределяет необходимость детального индивидуализированного изучения причин и патогенеза болезней и травм спортсменов. Нормирование спортивных нагрузок и разработка профилактических и восстановительных мероприятий является важным фактором сохранения здоровья спортсменов [1, 3 и др.].

Безусловной проблемой спорта высших достижений является применение фармакологических препаратов для повышения резервных возможностей организма спортсменов и достижения ими высоких результатов. Допинговые препараты являются не только причиной ухудшения состояния здоровья спортсмена, но и имеют социальные последствия спортивной дисквалификации спортсмена за применение запрещенных в спорте веществ.

Мировой опыт показывает, что при выявлении фактов употребления допинга широко применяется принцип коллективной ответственности, когда от участия в международных соревнованиях отстраняются команды, федерации и целые страны. К числу социальных последствий, связанных с вскрытием фактов использования допинга и последующими наказаниями, относится негативное влияние такого рода мероприятий на имидж не только отдельного спортсмена, но и вида спорта и страны в целом. Также допинговые скандалы негативно влияют на привлечение детей и подростков к занятиям спортом [2 и др.].

Коммерциализация сферы спорта высших достижений спровоцировала возникновение новых рисков в спорте высших достижений. В частности, коммерческая направленность современного спорта ведет: к более ранней интеграции детей в спортивную сферу, что может отрицательно сказаться на их физическом и психическом здоровье; к форсированной подготовке юных

спортсменов без учета возрастных показателей развития; к погоне за высокими результатами, которые способствуют, с одной стороны, обогащению как самого спортсмена, так и его окружения, с другой, ухудшению состояния здоровья спортсмена, его инвалидизации; к смещению ценностных ориентиров спортсменов в сторону доминирования ценности материального порядка [3 и др.].

Если говорить о современном спорте высших достижений как о социальном явлении, то оно в той или иной степени имеет значение для каждого члена общества. Состязания по различным видам спорта проводятся ежедневно и непрерывно, тем самым являясь постоянным социальным фактором, который оказывает прямое влияние на людей. Сюда можно включить несколько аспектов [5 и др.]:

– финансовый. На профессиональный спорт тратятся большие средства, как государственные, так и частные. Вкладывая значительные суммы, инвесторы в праве ожидать определённой отдачи, поэтому спорт высших достижений всякий раз сопровождается мощной рекламой. В финансовом отношении такой спорт, скорее, приносит вред обществу, поскольку неоправданно большие суммы тратятся на проведение состязаний и самих спортсменов, а не на развитие социально-значимой составляющей;

– политический. При помощи спорта государство имеет возможность отвлечь внимание населения и замаскировать существующие проблемы, перенаправить интерес зрителей от реальных проблем к спортивным;

– нравственно-этический. Появляется вопрос: насколько объективным является соотношение создаваемых благ и отдачи от общества. Излишнее возвышение статуса спортсмена и его заслуг может отрицательно сказаться на отношениях, происходящих внутри общества.

Отмечая характерные особенности развития современного спорта высших достижений необходимо отметить, что погоня за медалями и рекордами приводит к возникновению таких негативных явлений в спорте, как стремление к победе любой ценой, допинг, ранняя специализация, жестокость, насилие и т.д.

Но по своей природе спорт, несмотря на присущую ему соревновательность, гуманен, поскольку он способствует развитию личности, помогает раскрывать непознанные возможности человеческого организма и духа. Реализация гуманистического потенциала спорта не происходит сама собой и во многом зависит от того, в каких целях общество использует спорт [8 и др.].

Неотъемлемой частью спорта высших достижений является система подготовки спортивного резерва. Для подготовки резерва спортсменов нужно

создавать устойчивый интерес и потребность в занятиях физической культурой у детей и молодых людей, прививать им навыки и обучать основам здорового образа жизни, повышать уровень их образования в различных видах спорта.

В этой связи в «Концепции подготовки спортивного резерва в Российской Федерации до 2025 года» [4] отражено, что управление системой полготовки спортивного резерва осуществляется на федеральном, региональном и муниципальном уровнях в рамках полномочий совместного ведения в области физической культуры и спорта. В систему подготовки спортивного резерва входят организации, отвечающие за координацию деятельности и организационно-методическое обеспечение подготовки спортивного резерва.

Основными организациями, осуществляющими спортивную подготовку, являются спортивные школы, спортивно-адаптивные школы и спортивные школы олимпийского резерва.

В целях развития студенческого спорта образовательные организации высшего образования могут реализовывать на основании добровольной аккредитации, дающей право осуществлять деятельность по реализации федеральных стандартов спортивной подготовки, программы спортивной подготовки в специально созданном структурном подразделении на этапах совершенствования спортивного мастерства и высшего спортивного мастерства.

Таким образом осуществляется межотраслевое взаимодействие, при котором организация, осуществляющая спортивную подготовку, независимо от ведомственной принадлежности, типа и организационно-правовой формы имеет возможность участвовать в подготовке спортивного резерва посредством реализации программ спортивной подготовки.

Заключение. Спорт высших достижений является способом достижения максимальных результатов при помощи развития индивидуальных способностей отдельно взятых людей. Безусловно, спорт высших достижений и профессиональный спорт доступны не многим. Но победы на спортивных состязаниях дают мощнейший толчок для развития любительского спорта и побуждают людей к занятиям физической культурой и спортом на постоянной основе. Этим спорт высших достижений оказывает позитивное воздействие на развитие способов физического совершенствования. Поэтому политика пропаганды массового спорта, создания условий для занятий детей и молодёжи в разнообразных спортивных секциях должна быть среди первостепенных задач государства. Это приведет к созданию действенной и устойчивой системы подготовки спортсменов высочайшего класса.

Список литературы

1. Бахмейер М. Профессиональные риски в спорте высших достижений / М. Бахмейер, А.В. Смоленский, О.А. Митюшкина // Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание. – 2015. – № 3. – С. 9.
2. Гаптарь В.М. Допинг в спорте как социальная проблема / В.М. Гаптарь // Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Серия 5. Экономика. Социология. Биология. – 2020. – Т. 10, № 1. – С. 111–116.
3. Ермилова А.В. Трансформация представлений о спорте высших достижений в зеркале феноменологии / А.В. Ермилова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. – 2021. – № 4. – С. 194–206.
4. Концепция подготовки спортивного резерва в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс]: утв. распоряжением Правительства Рос. Федерации от 17.10.2018 № 2245-р. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» (дата обращения: 10.03.2023).
5. Попков В.И. Спорт высших достижений: проблемы, задачи, особенности и личность спортсмена / В.И. Попков, И.И. Вдовкин // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2018. – Т. 3, № 1. – С. 117–121.
6. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 04.12.2007 г. № 329-ФЗ (редакция от 28.02.2023 г.). – [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» (дата обращения: 10.03.2023).
7. Фискалов В.Д. Теоретико-методические аспекты практики спорта / В.Д. Фискалов, В.П. Черкашин. – М.: Издательство "Спорт", 2016. – 350 с.
8. Щетинина С.Ю. Феномен физической культуры и спорта в социализации личности / С.Ю. Щетинина // Автономия личности. – 2011. – № 2 (4). – С. 40–44.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147:61

Евгеньева А.В, Носков С.М, Красивина И.Г., Широкова Л.Ю. Оценка эффективности методики "Динамичная учебная история болезни" как инструмента повышения мотивации студентов-медиков

Евгеньева Александра Валерьевна

кафедра госпитальной терапии с профпатологией ФГБОУ ВО Ярославского государственного медицинского университета, ассистент, канд. мед. наук, Россия
a-evgenyeva@yandex.ru

Носков Сергей Михайлович

кафедра госпитальной терапии с профпатологией ФГБОУ ВО Ярославского государственного медицинского университета, профессор, доктор. мед. наук, Россия
noskov03@gmail.com

Красивина Ирина Геннадьевна

кафедра госпитальной терапии с профпатологией ФГБОУ ВО Ярославского государственного медицинского университета, профессор, доктор. мед. наук, Россия
ikrasivina@yandex.ru

Широкова Лариса Юрьевна

кафедра госпитальной терапии с профпатологией ФГБОУ ВО Ярославского государственного медицинского университета, профессор, доктор. мед. наук, Россия
larshir01@gmail.com

Evaluation of the effectiveness of the method "Dynamic educational case history" as a tool to increase the motivation of medical students

Evgenyeva Alexandra Valerievna

Department of Hospital Therapy with Occupational Pathology
Yaroslavl State Medical University, Assistant, Ph.D. Medical Sciences, Russia

Noskov Sergey Mikhailovich

Department of Hospital Therapy with Occupational Pathology
Yaroslavl State Medical University, Professor, Doctor Medical Sciences, Russia

Krasivina Irina Gennadievna

Department of Hospital Therapy with Occupational Pathology
Yaroslavl State Medical University, Professor, Doctor Medical Sciences, Russia

Shirokova Larisa Yurievna

Department of Hospital Therapy with Occupational Pathology
Yaroslavl State Medical University, Professor, Doctor Medical Sciences, Russia

Аннотация. В данной статье оценивается мотивация студентов к учебному процессу по методике А.А.Реан и В.А.Якунина (в модификации Н.Ц. Бадмаевой), отражено влияние проблемного метода обучения на степень мотивации и оценки за промежуточную аттестацию. В ходе исследования степень мотивации студентов в экспериментальной группе возросла по шкалам «Мотивы престижа» (+21%, $p < 0,05$), «Профессиональные мотивы» (+14,2%, $p < 0,05$), «Мотивы творческой самореализации» (+20,3%, $p < 0,05$), «Учебно-познавательные мотивы» (+24,8%, $p < 0,05$). В экспериментальной группе были выявлены более высокие оценки за промежуточную аттестацию (+16,5%, $p < 0,05$), а также выявлены корреляции между оценкой за аттестацию и баллами по шкале «Учебно-познавательные мотивы» ($r = 0,89$, $p < 0,05$), и по шкале «Профессиональные мотивы» ($r = 0,74$; $p < 0,05$). Применение проблемного подхода в обучении эффективно стимулирует познавательную деятельность и приобретение профессиональных компетенций.

Ключевые слова: проблемное обучение, история болезни, мотивация, профессиональная деятельность, компетенции.

Abstract. This article assesses the motivation of students to the educational process according to the method of A.A. Rean and V.A. Yakunin (in the modification of N.Ts. Badmaeva), reflects the influence of the problematic teaching method on the degree of motivation and assessment for intermediate certification. During the study, the degree of motivation of students in the experimental group increased on the scales "Motives of prestige" (+21%, $p < 0.05$), "Professional motives" (+14.2%, $p < 0.05$), "Motives for creative self-realization" (+20.3%, $p < 0.05$), "Educational and cognitive motives" (+24.8%, $p < 0.05$). In the experimental group, higher marks for intermediate certification were revealed (+16.5%, $p < 0.05$), and correlations were found between exam grade and scores on the scale "Educational and cognitive motives" ($r = 0.89$, $p < 0.05$), and on the scale "Professional motives" ($r = 0.74$; $p < 0.05$). The use of a problem-based approach in teaching effectively stimulates cognitive activity and the acquisition of professional competencies.

Key words: problem-based learning, medical history, motivation, professional activity, competencies.

Введение

На сегодняшний день задачей образовательного процесса является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства [1,2]. Подобные изменения требуют от медицинского образования формирования у студентов осмысленного отношения к обучению, формированию у студентов универсальных и профессиональных компетенций, необходимый в будущей профессии врача. В последние годы наблюдается переориентация образовательного процесса от идеи «самоценности» научного знания к ценностям развития личности: ее профессиональной идентичности, способности к саморазвитию и самореализации [3].

По данным исследований установлено, что многие студенты учатся далеко не в полную меру своих возможностей. Образовательная деятельность мотивируется

познавательными интересами лишь у 35% студентов. Значительной части обучающихся (65%) не испытывают интереса к содержательной стороне профессиональных знаний. Частично это можно объяснить тем, что преподаватели не всегда применяют формы обучения, повышающие активность познавательной работы студентов [4, 5, 6]. Современные требования в образовании ставят перед преподавателями задачу внедрения в учебно-воспитательный процесс форм и методов работы, способствующих активизации познавательной деятельности учащихся, что определяет актуальность содержания данного исследования. Проблемный подход в образовании является одним из методов, способствующих формированию у студентов необходимого уровня профессиональных компетенций. Процесс познания студентов в ходе решения той или иной проблемы приближается к поисковой, исследовательской деятельности, моделирует практическую работу [7].

Цель - оценить роль проблемного подхода в обучении в качестве метода повышения мотивации студентов к учебному процессу.

Задачи исследования:

1. Проанализировать мотивы учебной деятельности, обеспечивающих познавательную активность студентов.
2. Разработать метод «динамической истории болезни пациента» как формы педагогической деятельности, обеспечивающей проблемный подход в обучении.
3. Изучить влияние исследуемого метода педагогической деятельности на степень мотивации студентов к учебному процессу.
4. Сравнить конечный результат обучения (оценка за промежуточную аттестацию) в экспериментальной группе и группе сравнения.

Материалы и методы исследования

В исследовании участвовали 70 студентов шестого курса лечебного факультета ФГБОУ ВО ЯГМУ. В экспериментальной группе (ЭГ – 36 студента) в качестве проблемного метода обучения использовалось написание «динамичной учебной истории болезни» (ДУИБ). В группе сравнения (ГС – 34 человек) обучение происходило стандартным образом (УМК для студентов шестого курса).

Всем студентам было предложено в произвольной форме написать свою автобиографию, после чего подчеркнуть основные моменты, которые, по их мнению, влияют на процесс обучения. Определяющими критериями с точки зрения студентов являлись следующие: возраст, наличие довузовского медицинского образования,

«семья-дети», работа в свободное от учебы время. Данные критерии были учтены при описании участников исследования. Обе группы студентов были сопоставимы по сравниваемым параметрам, достоверных различий выявлено не было ($p > 0,05$). Характеристика участников приведена в табл. 1.

Таблица 1. Характеристика участников исследования

Показатели	ЭГ		ГС	
	Абсолютные/средние значения	%	Абсолютные/средние значения	%
Количество (n=70)	36	100	34	100
Пол	м	16	16	47
	ж	20	18	53
Возраст	23,1±0,5		22,8±0,7	
Средний бал по зачетной книжке	3,7±0,8		3,9±0,67	
Семья-дети	4	11,1	3	8,8
Довузовское образование	7	19,4	6	17,6
Работа	7	19,4	6	17,6

Оценка степени мотивации к учебному процессу производилась на основе методики для диагностики учебной мотивации студентов (А.А.Реан и В.А.Якунин, модификация Н.Ц.Бадмаевой). Для оценки мотивов учебной деятельности применялась пятибалльная система по значимости для студентов: 1 балл - минимальная значимость мотива, 5 баллов – максимальная. Вопросы теста объединены в семь шкал, отражающие коммуникативные мотивы, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные, социальные мотивы, учебно-познавательные мотивы, а также мотивы творческой самореализации. При обработке результатов тестирования подсчитывался средний показатель по каждой шкале опросника.

В качестве конечной контрольной точки исследования была принята пятибалльная оценка за промежуточную аттестацию по дисциплине.

Практические занятия в обеих группах исследования строились по типичному плану: вводная часть и контроль исходных знаний; основная часть, включающая разбор теоретического материала по теме занятия с использованием методов активного диалога, «кейс стади», ситуационных задач; практическая часть самостоятельной работы студентов заключалась в курации пациентов терапевтического отделения; и заключительная часть с подведением итогов занятия.

В качестве экспериментального метода проблемного обучения для самостоятельной работы студентов была предложена «динамическая учебная

история болезни» (ДУИБ), представляющая собой пустой шаблон истории болезни стационарного больного. Студентам предлагалось по мере курации пациента ежедневно заполнять ДУИБ. Задачи студентов экспериментальной группы во время самостоятельной работы (курации) заключались в следующем:

1 день – опрос, сбор анамнеза заболевания и жизни, осмотр, формулировка предварительного диагноза, установление плана обследования пациента. После практической части работы у постели больного студенты, заполняли лист приема пациента и лист назначений. Лист приема пациентов отражал данные опроса, анамнеза и объективный статус пациента, заканчивался формулировкой предварительного диагноза (основной, осложнения, сопутствующий). В листе назначений студенты указывали необходимые для уточнения предварительного диагноза методы лабораторной и инструментальной диагностики, а также выписывались лекарственные препараты для перорального и парентерального приема в соответствующей рецептурной форме на латинском языке.

Второй и последующие дни – самостоятельная работа студентов заключалась в ежедневной курации пациента и работе с ДУИБ, в которой, опираясь на полученные результаты исследования (заранее внесенные в историю преподавателем), студенты уточняли и обосновывали окончательный диагноз, назначали дополнительные методы исследования, корректировали ход лечения в зависимости от состояния пациента.

Задачи преподавателя при использовании ДУИБ заключались в ежедневном контроле работы студентов с пациентом и шаблоном истории болезни, обеспечение данными исследований, назначенных студентами, регулировании рецептурных назначений по конкретной патологии (например, оставляя записи дежурных врачей).

В ГС самостоятельная работа студентов заключалась в курации пациента с одномоментным докладом клинического случая.

Статистические исследования

Статистическая обработка результатов исследования проводилась на РС Pentium IV при помощи программного обеспечения, включающего электронные таблицы Excel 7.00, пакеты статистических программ Primer of Biostatistics (Version 4.03, Copyright 1998, McGraw Hill) и Statistica (Version 6.0, Copyright 2001, Stat Soft, Inc). Вычислялись среднее и их различия по Стьюденту. Из непараметрических методов использовался критерий Крускала-Уолиса и Уилкоксона. Анализ

зависимостей проводился методом Пирсена. За уровень достоверности принималось значение $p < 0,05$.

Результаты исследования

Исходно обе группы студентов были сопоставимы друг с другом по степени мотивации к учебному процессу. При этом преобладали коммуникативные мотивы и мотивы избегания: в ЭГ - 4,2 и 4,1 баллов, соответственно; в ГС 4,0 и 4,2 баллов, соответственно. Полученные данные были достоверно выше ($p < 0,05$) по сравнению с показателями шкалам «мотивами престижа, творческой самореализации, профессиональными и учебно-познавательными мотивами».

В конце обучения при повторном тестировании наибольшие изменения наблюдались в экспериментальной группе по шкалам теста «Мотивы престижа», «Профессиональные мотивы», «Мотивы творческой самореализации», «Учебно-познавательные мотивы». Динамики показателей по шкалам «Коммуникативные мотивы», «Мотивы избегания», «Социальные мотивы» в ходе исследования не было выявлено. Динамика данных шкалы «Мотивы престижа» отражена в таблице 2.

Таблица 2. Динамика данных шкалы «Мотивы престижа» в ходе обучения

Группы	Исходно	Повторно	%
ЭГ	3,0±0,43	3,63±0,8	+17,4 $p < 0,05$
ГС	2,9±0,41	3,17±0,52	+8,6 $p < 0,05$

В ходе эксперимента баллы по шкале «Мотивы престижа» возросли в экспериментальной группе - на 17,4 %, в группе сравнения – на 8,6%, по сравнению с исходными значениями.

Баллы по шкале «Профессиональные мотивы» достоверно увеличились только в экспериментальной группе, а именно на 14,2%. Динамика данных шкалы «Профессиональные мотивы» в ходе обучения представлена в таблице 3.

Таблица 3. Динамика данных шкалы «Профессиональные Мотивы» в ходе обучения

Группы обучения	Исходно	Повторно	%
ЭГ	3,09±0,4	3,6±0,6	+14,2 $p < 0,05$
ГС	3,16±0,37	3,25±0,4	+2,8 $p > 0,05$

При повторном тестировании данные по шкале «Мотивы творческой самореализации» увеличились на 20,3% и 4,7% в экспериментальной группе и группе

сравнения, соответственно ($p < 0,05$). Разница в группах составила 15,6% ($p < 0,05$). Динамика данных шкалы «Мотивы творческой самореализации» в ходе обучения представлена в таблице 4.

Таблица 4. Динамика данных шкалы «Мотивы творческой самореализации» в ходе обучения

Группы обучения	Исходно	Повторно	%
ЭГ	2,9±0,5	3,64±0,9	+20,3 $p < 0,05$
ГС	3,05±0,58	3,2±0,8	+4,7 $p < 0,05$

Наиболее выраженные изменения в экспериментальной группе наблюдались по шкале «учебно-познавательные мотивы». В экспериментальной группе показатели возросли на 24,8% ($p < 0,05$), что на 14,9% больше, чем в группе сравнения. Динамика данных шкалы «Учебно-познавательные мотивы» в ходе обучения представлена в таблице 5.

Таблица 5. Динамика данных шкалы «Учебно-познавательные Мотивы» в ходе обучения

Группы обучения	Исходно	Повторно	%
ЭГ	3,06±0,4	4,07±0,8	+24,8 $p < 0,05$
ГС	2,91±0,41	3,23±0,6	+9,9 $p < 0,05$

В качестве конечной контрольной точки исследования была принята оценка за промежуточную аттестацию. Баллы полученные в результате промежуточной аттестации по дисциплине были на 16,5% ($p < 0,05$) выше в экспериментальной группе (3,95±0,9), чем в группе сравнения (3,3±0,6).

В ходе исследования были выявлены корреляции данных тестирования степени мотивации студентов и оценкой за промежуточную аттестацию.

В экспериментальной группе были выявлены положительные корреляции степени мотивации студентов по шкале «Учебно-познавательные мотивы» и оценки за аттестацию ($r = 0,89$, $p < 0,05$); данных шкалы «Профессиональные мотивы» и оценки за аттестацию ($r = 0,74$, $p < 0,05$). В группе сравнения наблюдалась корреляция степени мотивации студентов по шкале «Учебно-познавательные мотивы» и оценки за промежуточную аттестацию ($r = 0,69$, $p < 0,05$).

Следовательно, в экспериментальной группе значительно возрос интерес к учебе, познавательная активность и самостоятельность студентов, что

подтверждается результатами контрольного тестирования и результатами промежуточной аттестации по дисциплине.

Обсуждение

Система образования направлена на формирование общекультурных и профессиональных компетенций. Профессиональные компетенции представляют собой не просто сумму знаний и умений, а большей степени характеризуют способность и готовность личности к работе, которая основана на знаниях и опыте, приобретенных благодаря обучению.

Развитие способности личности к обучению реализуется в творческой самостоятельной работе студентов, специально организуемой преподавателем в процессе обучения. Педагог должен применять способы стимулирования познавательной активности учащихся, обеспечивающие продуктивное мышление. Создание проблемных ситуаций, которые составляют необходимую закономерность творческого мышления, является одним из таких методов. При первичном тестировании студентов в ходе эксперимента было выявлено, что степень мотивации и познавательной активности студентов в основном зависит от коммуникабельности, социальных мотивов, стремления избежать неудовлетворительных оценок.

В системе медицинского образования связь теории и практики происходит на практическом занятии со студентами. Именно на практическом занятии студенты имеют наибольший контакт с преподавателем и сталкиваются с реальной врачебной деятельностью. Целями практического занятия являются не только закрепление теоретических знаний, но и поэтапное формирование умений и навыков в условиях максимально приближенных к реальным функциональным обязанностям будущих специалистов.

Задача педагога побуждать учащихся высказать свои предположения, делать обобщения, давать объяснения фактам, явлениям при создании проблемных ситуаций. Страх ошибки сковывает инициативу студента, приводит к отсутствию творческого подхода и клинического мышления будущих специалистов. В качестве метода проблемного обучения в экспериментальной группе студентов применялась «динамическая учебная история болезни». Благодаря данному методу студент ежедневно самостоятельно определял стоящие перед ним задачи (диагностические, лечебные, профилактические, реабилитационные, деонтологические), находил решение проблемы, искал возможные выходы из конкретных ситуаций. При использовании данного метода работа студента не носила однократный характер, как

при решении ситуационных задач в учебной комнате, а представляла собой цепочку взаимосвязанных проблемных ситуаций, обеспечивающих длительную заинтересованность студента в лечебном процессе, поддерживая на высоком уровне его познавательную активность.

При использовании «динамической учебной истории болезни» студенты получают возможность сравнивать, наблюдать, делать выводы; убеждаются в том, что нет однозначных решений, что каждый из них имеет полное право отстаивать свое мнение.

По результатам повторного тестирования, было выявлено, что у студентов экспериментальной группы существенно повысилась познавательная деятельность, увеличилась степень творческой самореализации, возросла внутренняя мотивация к познанию, повысился профессиональный интерес к будущей деятельности врача.

Результаты исследования позволяют утверждать, что при использовании на занятиях подобного метода практической работы студентов, как системы проблемных ситуаций, учащимся доступен более высокий уровень познавательной деятельности, который, прежде всего, обеспечивает глубину и осознанность усвоения знаний.

Заключение

В настоящее время крайне наблюдается тенденция к снижению познавательных мотивов студентов. Предлагаемый способ проблемного обучения требует значительных изменений в организации учебного процесса и в представлении учебного материала. Преподавателю необходимо выделить проблемную ситуацию, подобрать аргументы и контраргументы, выделить ориентиры поиска, «спроектировать» возможные врачебные ошибки и уметь использовать диалоговое общение. При этом главная задача преподавателя – доверить студенту самостоятельный поиск пути «открытия».

Выводы

1. Исходно при анализе мотивов учебной деятельности студентов, было выявлено статистически значимое ($p < 0,05$) преобладание коммуникативных мотивов и мотивов избегания. Мотивы престижа, творческой самореализации, профессиональные и учебно-познавательные мотивы в меньшей степени обуславливали заинтересованность студентов учебным процессом.

2. При использовании «динамической учебной истории болезни» степень мотивации студентов в экспериментальной группе возросла на 21% по шкале

«Мотивы престижа», на 14,2% по шкале «Профессиональные мотивы», на 20,3% по шкале «Мотивы творческой самореализации» и на 24,8% по шкале «Учебно-познавательные мотивы», по сравнению с исходными значениями.

3. Применение «динамической учебной истории болезни» в экспериментальной группе студентов определило более высокие отметки за аттестацию по дисциплине по сравнению с группой сравнения; о чем также свидетельствуют выявленные корреляции в экспериментальной группе, а именно степени мотивации по шкале «Учебно-познавательные мотивы» и оценки за аттестацию ($r = 0,89$; $p < 0,05$); а также корреляции по шкале «Профессиональные мотивы» и оценки за аттестацию ($r = 0,74$; $p < 0,05$).

Список литературы

1. Винокур В.А. Психологические аспекты формирования проблемно-ориентированного подхода в медицинском образовании // Медицинская психология в России. 2019. Т. 11. № 2. С. 4. Vinokur V.A. Psychological aspects of the formation of a problem-oriented approach in medical education//Medical psychology in Russia. 2019. V. 11. No. 2. P. 4.
2. Лопанова Е.В., Судакова А.Н. Подготовка компетентного специалиста средствами проблемно-ориентированного обучения в практике медицинского образования//Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. С. 126-130. Lopanova E.V., Sudakova A.N. Training of a competent specialist by means of problem-based learning in the practice of medical education//Modern problems of science and education. 2016. No. 6. P 126-130.
3. Применение проблемно-ориентированного обучения в медицинском вузе / Г.С. Габдуллина [и др.] // Биология и интегративная медицина. 2021. Т. 47. № S 1. С. 34–40. The use of problem-based learning in medical school / G.S. Gabdullina [et al.] // Biology and Integrative Medicine. 2021. V. 47. No. S 1. P. 34–40.
4. Хурсанова, Д. Х. Структура проблемного обучения студентов в медицинских вузах//Молодой ученый. 2017. № 8 (142). С. 374-376. Khursanova, D. Kh. The structure of problem-based education of students in medical universities//Young scientist. 2017. No. 8 (142). P. 374-376.
5. Хамчиев К.М. Опыт внедрения проблемно-ориентированного обучения в медицинском вузе//Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 7. С. 129-131. Khamchiev K.M. Experience in implementing problem-based learning in a medical school//International Journal of Experimental Education. 2015. No. 7. P. 129-131
6. Климчук В.А. Тренинг внутренней мотивации. СПб.: Речь, 2005. 76 с. Klimchuk V.A. Intrinsic motivation training. St. Petersburg: Rech, 2005. 76 p.
7. Педагогический словарь-справочник: учеб. пособие для студентов, магистрантов, аспирантов и педагогов / под ред. А. И. Воротникова, Т. Л. Кремнева. Москва, Берлин: Директ-Медиа, 2017. 73 с. Pedagogical dictionary-reference book: textbook. manual for students, undergraduates, graduate students and teachers / ed. A. I. Vоротnikova, T. L. Kremneva. Moscow, Berlin: Direct-Media, 2017. 73 p.

УДК 37.091

**Петренко А.В. Функции руководителя образовательной организации
в современных реалиях**

Петренко Анастасия Владимировна

кандидат социологических наук, доцент кафедры менеджмента общего
и профессионального образования ОГАОУ ДПО «БелиРО», г. Белгород
logvinova_av@beliro.ru

**Functions of the head of a professional educational organization in modern
realities**

Petrenko Anastasiia Vladimirovna

Ph. D. in Sociology, Associate Professor of the Department of Management
of General and Vocational Education, Belgorod Institute of Education Development
Belgorod

Аннотация. В статье рассмотрены основные аспекты деятельности эффективного руководителя образовательной организации, позволяющие руководить коллективом в современных условиях и с учетом потребностей в сфере образования. Через призму понятий «менеджмент» и «менеджер» автором рассмотрены и проанализированы управленческие функции руководителя, как ключевой фигуры системы управления образовательной организации.

Ключевые слова: руководитель, менеджмент, профессиональная компетентность, профессиональная образовательная организация.

Abstract. The article considers the features of the activity of an effective head of an educational organization, allowing leading a team in modern conditions and taking into account the needs in the field of education. Through the prism of the concepts of "management" and "manager", the author considers and analyzes the main managerial functions of the head of a professional educational organization as a key figure of management.

Keywords: head, management, professional competence, professional educational organization

В современных условиях система образования рассматривается как отрасль рыночной экономики, которая в свою очередь предъявляет принципиально новые требования к деятельности образовательных организаций. Коммерциализация образования, трансформация рынка труда, усиление конкуренции, появление ситуаций неопределенности, требующих принятия оперативных управленческих решений, овладение новыми технологиями организации профессиональной деятельности руководителей явились предпосылками изменений, происходящих в системе управления образовательных организаций различных типов (дошкольная образовательная организация, общеобразовательная организация,

профессиональная образовательная организация, образовательная организация высшего образования [1]).

Тем самым потребовались новые разработки в системе управления, которые были бы ориентированы на повышение уровня профессиональной компетентности руководителя, выражающейся в знании объекта управления – образовательный процесс, умении анализировать возникающие проблемы и находить альтернативные подходы к их решению. Профессиональная компетентность – это интегральная характеристика эффективной деятельности руководителя по подготовке альтернативных стратегических решений и осуществление анализа текущих и перспективных условий деятельности образовательной организации. Исходя из этого, под управлением образовательной организации понимается деятельность руководителя, направленная на выработку решения, принятие мер и проведение мероприятий, контроль за выполнением решения, завершающийся анализом последствий и подведением итогов. Поэтому процесс управления образовательной организацией – сложный и многоаспектный процесс, основанный на принципах (разделения труда, власти, дисциплины, единства распорядительства, подчинения общим интересам, централизация, скалярной цепи, порядка, справедливости и т.д.) и ориентированный на потребности современного рынка. От эффективности управления зависит успешность и востребованность образовательной организации.

Согласно п. 2 ст. 26 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» «управление образовательной организацией, независимо от формы собственности, осуществляется на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности. Единоличным исполнительным органом образовательной организации является руководитель образовательной организации (ректор, директор, заведующий, начальник или иной руководитель), который осуществляет текущее руководство деятельностью образовательной организации» [1].

В номенклатуре должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций, утвержденной постановлением Правительства РФ от 21 февраля 2022 г. №225, должность «Директор» относится к разделу II. Должности руководителей образовательных организаций, 1. Должности руководителей [2].

Существующие на данный момент нормативные документы (Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1], раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и

служащих [3]) системно и полноценно отражают трудовые действия руководителя образовательной организации, также являются объективным измерителем квалификации руководителя, средством отбора на должность руководителя образовательной организации, основой для формирования трудового договора.

Статья 51 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» определяет, что «кандидаты на должность руководителя образовательной организации должны иметь высшее образование и соответствовать квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках по соответствующим должностям руководителей образовательных организаций и (или) профессиональным стандартам» [1]. Однако работа многих руководителей строится на интуитивном уровне в рамках так называемого «ручного управления», что не соответствует современным, новым требованиям к управленческой деятельности в сфере образования.

Решение проблем, возникающих в системе управления образовательной организацией, требует разъяснения в отношении таких понятий как «менеджмент» и «управление», «менеджер» и «руководитель».

Понятие «менеджмент» рассматривается учеными как симбиоз теории и практики, направленный на эффективное применение материально-технических, кадровых, и финансовых условий для достижения стратегических целей. Ряд исследователей считают «менеджмент» и «управление» тождественными понятиями: менеджмент – управление в условиях рынка.

«Менеджером» называют «профессионального управляющего, осознающего, что он представитель особой профессии, а не просто инженер или экономист, занимающийся управлением» [4]. По мнению А. Файоля, который первым предложил рассматривать процесс управления как отдельный вид научных исследований, «управление» – способность руководителя вести организацию к основной цели ее существования, при этом используя все имеющиеся ресурсы для достижения максимально возможного результата. Он выделил шесть основных функций руководителя организации: прогнозирование, планирование, организация, координирование, контроль, администрирование [5].

П. Друкер считал основной задачей менеджмента – сплочение людей для достижения общей цели управляемой организации, включающей в себя развитие ответственности у сотрудников за принятые решения и развитие индивидуальных способностей каждого участника образовательного процесса, а также выстраивание коммуникации между участниками трудового коллектива [6].

В современных реалиях управление образовательной организацией представляется сложной работой ввиду того, что государство наделило полномочиями образовательной организации самостоятельно решать широкий спектр управленческих задач и нести полную ответственность за принятые решения. Поэтому руководитель образовательной организации – во-первых, стратег-профессионал, способный «предвидеть» перспективы развития наперед исходя из имеющихся ресурсов и условий; во-вторых, лидер, пропагандирующий среди коллег новые ценности; в-третьих, энтузиаст, заинтересованный в достижении максимального результата.

Профессионализм руководителя образовательной организации – это сложный симбиоз двух уникальных форм деятельности: управленческой, требующей оперативного решения множества специфичных задач, и педагогической, раскрывающейся в умении правильно организовать образовательный процесс. Подобное совмещение требует от руководителя целостного и глубокого анализа проблем образовательной организации, умения находить из множества альтернатив их решения наиболее целесообразный и эффективный.

Разными авторами выделяются различные группы управленческих функций руководителя образовательной организации. Согласно М.Х. Мескону, М. Альберту и Ф. Хедоурну [4], основные функции руководителя – стратегическое планирование, планирование реализации стратегий (тактическое планирование), организация взаимодействия и полномочий, мотивация персонала; контроль деятельности организации, ее подструктур и отдельных работников.

Другие ученые (Ф. Рубахин, А.Л. Журавлев и В.Г. Шорин) выделили целую систему функций руководителя: производственные (координация деятельности педагогов для выполнения учебного плана, обеспечение роста учебных показателей, организация сопряженной и ритмичной работы, контроль, оценка и коррекция деятельности, поддержание трудовой дисциплины, согласование индивидуальных особенностей работников со спецификой их труда) и социально-психологические (снижение у работников степени неудовлетворенности трудом, моральное и материальное стимулирование, регулирование межличностных отношений, отстаивание законных интересов работников, сохранение постоянного состава подчиненных, управление текучестью кадров, обеспечение профессионального совершенствования подчиненных, воспитательная работа с подчиненными) [7, с.27-28].

Крымская И.А. выделяет также нормотворческую функцию, направленную на создание или санкционирование общеобязательных правил поведения (норм), регулирующих поведение участников определенных правовых отношений [8].

Целесообразно представить следующую систему функций руководителя образовательной организации:

- административно-организационные, включающие в себя решения основных задач образовательной организации, связанных с распределением обязанностей между членами коллектива, контроль за выполнением заданий и соблюдением правил внутреннего распорядка и других локальных нормативно-правовых актов, оценка результатов деятельности организации в целом;
- стратегические, связанные с постановкой стратегических целей образовательной организации, разработкой Устава, программы развития, миссии, стратегического плана;
- экспертно-консультативные, подчеркивающие важность и авторитетность руководителя, как профессионала своего дела;
- коммуникативные, выражающиеся в умении руководителя общаться со всеми субъектами и объектами образовательного процесса;
- воспитательные, связанные с умением руководителя обеспечивать воспитательный эффект в формировании профессиональных компетенций сотрудников своей образовательной организации.

Этот перечень функций, которые выполняет руководитель, далеко не исчерпывающий, так как руководитель образовательной организации – это объект управления, характеризующийся множеством таких параметров, как педагогический состав, контингент обучающихся, финансовые возможности, соответствие занимаемых площадей нормативным требованиям, обеспечение образовательного процесса, его основные показатели, успеваемость обучающихся и т.д. Поэтому деятельность руководителя образовательной организации – это комплексная и эффективная работа, определяемая позитивными результатами, а эффективные руководители являются важнейшим ресурсом любой образовательной организации.

Таким образом, в науке присутствует множество интерпретаций понятий «менеджмент» и «менеджер». В связи с парадигмальными изменениями, происходящими в системе российского образования, управленческая деятельность руководителей образовательных организаций подразумевает наличие у него не только профессиональной компетентности и лидерских качеств, но и организаторских способностей, необходимых для непрерывного координирования

трудовой деятельности каждого сотрудника в отдельности и коллектива в целом. От профессиональной компетентности руководителя зависит развитие образовательной организации, а от умения правильно принимать решения – ее имидж и конкурентоспособность в современном образовательном пространстве.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. URL: <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz3usC7ltK1> (дата обращения: 10.03.2023).
2. Номенклатура должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций [Электронный ресурс] : постановление Правительства Российской Федерации от 21.02.2022 г. № 225. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_410073/ (дата обращения: 10.03.2023).
3. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [Электронный ресурс] : приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26.08.2010 г. №761н. URL: <https://base.garant.ru/199499/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 10.03.2023).
4. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М.: Диалектика-Вильямс, 2020. 672 с.
5. Файоль А. Общее и промышленное управление. М.: Книга по требованию. 2022. 122 с.
6. Друкер П. Задачи менеджмента в XXI веке. М.: Вильямс, 2018. 276 с.
7. Вахнина В.В., Ульянина О.А., Мальцева Т.В. Психология управления : учеб. для высшей школы. М.: Академия управления МВД России, 2020. 284 с.
8. Крымовская И.А. Нормотворческая функция в профессиональной деятельности руководителя профессиональной образовательной организации // Актуальные вопросы современной педагогики и образования: сборник статей Заочной научно-практической конференции, 2015 (г. Москва). 2015. С. 176-186.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

Бартенева А.К., Бергис Т.А. Взаимосвязь адаптации с психологическим здоровьем человека в современных условиях жизни

Бартенева Анастасия Константиновна

Магистрант, Тольяттинский государственный университет, РФ, г. Тольятти
anastasiia.barteneva@gmail.com

Научный руководитель

Бергис Татьяна Анатольевна

канд. псих. Наук, Тольяттинский государственный университет, РФ, г. Тольятти

The relationship of adaptation with human psychological health in modern living conditions

Barteneva Anastasiia

student of Togliatti State University, Russia, Togliatti

Scientific adviser

Bergis Tatiana Anatolyevna

PhD. psycho. Sci., Assoc., Togliatti State University, Russian Federation, Togliatti

Аннотация. В статье раскрываются основные причины влияния психологической адаптации на психологическое здоровье человека. Рассматривается психологическая адаптация её виды, факторы, влияющие на успешную адаптацию человека и навыки, которыми необходимо обладать для поддержания и развития адаптационных возможностей, с целью сохранения психологического здоровья человека. В заключении даны рекомендации по созданию новой методики психологической диагностики адаптационных резервов с целью разработки нового комплекса мер по защите и профилактики психологического здоровья.

Ключевые слова: адаптация, виды адаптации, психологическая адаптация, психологическое здоровье.

Abstract. The article reveals the main reasons for the influence of psychological adaptation on the psychological health of a person. Psychological adaptation is considered, its types, factors affecting the successful adaptation of a person and the skills that must be possessed to maintain and develop adaptive capabilities in order to preserve the psychological health of a person. In conclusion, recommendations are given on the creation of a new method of psychological diagnostics of adaptive reserves in order to develop a new set of measures for the protection and prevention of psychological health.

Keywords: adaptation, types of adaptation psychological adaptation, psychological health.

Глобальные изменения, происходящие в современном мире, идеальный шторм событий — от пандемии коронавируса до экономических спадов — оказал серьезное влияние на психологическое здоровье современного человека. В связи с чем, за последние годы во всём мире вырос огромный интерес людей к ментальному здоровью. По данным исследования CB Insights, в 2020 г. мировые инвестиции в mental health tech достигли почти \$2 млрд, что на 60% больше, чем в 2019 г., а по итогам 2021 г. превысили \$3 млрд. [4].

Уровень психологического здоровья человека определяется степенью адаптации всего организма к условиям окружающей среды. Рост количества психологических заболеваний свидетельствует о том, что способность организма человека приспосабливаться к изменениям внешних условий среды снижается. Стремительное развитие новых технологий, казалось бы, направлено на то, чтобы улучшить и облегчить жизнь современного человека, однако увеличение количества психологических заболеваний в мире настолько быстро растёт, что уже носит глобальный характер и называется «болезнью века». Возможно, в силу своих природных способностей, человек не успевает быстро приспособиться к новым изменившимся условиям жизни, потому что психика человека, так устроена, что всегда стремится сохранить свой статус-кво, в связи с чем очень сложно решиться или принять какие-либо изменения. В своём исследовании социально-психологических факторов преодоления критических жизненных ситуаций женщинами-предпринимателями Бергис Т.А. отмечает, что адаптация или навыки преодоления критических ситуаций являются одной из возможностей сохранения продуктивной жизнеспособности человека [2]. Быстрее и легче всего удаётся приспособиться предприимчивым людям, которые находят в переменах возможность изменить себя.

Необходимо изучить причины такого масштабного явления и выявить, каким образом адаптация, влияет на психологическое здоровье человека.

Цель данной статьи – рассмотреть взаимосвязь адаптации с психологическим здоровьем человека в условиях ускоренного развития современного мира.

Для того, чтобы понять, как адаптация взаимосвязана с психологическим здоровьем человека, необходимо рассмотреть основные виды адаптации, основные причины, оказывающие влияние на расстройство приспособительных реакций и их проявление, факторы, влияющие на успешную адаптацию человека, навыки,

которыми необходимо обладать для поддержания и развития адаптационных возможностей, с целью сохранения психологического здоровья человека.

В психологии под адаптацией понимается прежде всего биологическая функция организма. Адаптация (лат. *adapto* – приспособляю) – процесс приспособления организма к изменяющимся условиям среды. Исследованием адаптации занимались такие отечественные исследователи, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Н. М. Лебедева Т. Г. Стефаненко А. Н. Татарко. Выдающимися зарубежными исследователями адаптации были: Дж. Берри, К. Роджерс и Р. Даймонд, Ж. Пиаже, А. Маслоу. На сегодняшний день принято выделять следующие основные виды адаптации: физиологическую, социальную и психологическую [11]. Физиологическая адаптация в первую очередь направлена на то, чтобы защитить организм человека, от воздействия внешних факторов. Хотелось бы отметить, что за последние 5 лет в мире произошли изменения климата и погодных условий, участились землетрясения, наводнения, извержение вулканов, что безусловно повлияло на физиологическую адаптацию человека. Социальная адаптация направлена на изучение взаимодействия человека с обществом и приспособление его в той или иной общественной среде. Психологическая адаптация изучает способность приспособления человека к жизненным нормам и правилам, разделяется на следующие виды: социально-психологическая, осуществляется в сфере психологических взаимоотношений личности, исполнение различных ролей; профессионально-деятельностная - в сфере рабочих, учебных и других связей; экологическая психологическая - в сфере взаимосвязи с экологической средой [7]. Адаптивность зависит от мотивации, активности, осознанности, произвольности и гибкости поведения. Адаптационные процессы требуют огромного количества затрат энергии [6]. Стремительное развитие современного мира увеличивает напряжение адаптационных процессов и увеличивает расход функциональных резервов организма человека, которые могут вызвать расстройство адаптации или приспособительных реакций.

В связи с развитием новых технологий изменяется естественная видовая культура взаимодействия людей. В отдельных случаях видовые приспособительские возможности современного человека находятся на грани адаптивного срыва и даже генетического вырождения [8]. В результате адаптации - приспособлению к новым условиям жизни, человек выжил и эволюционировал. Однако высокая психологическая напряжённость, стресс, повышенный уровень тревожности, связанный с постоянными изменениями в мире, говорит о том, что человек близок к

пределу своих адаптационных возможностей. Глобальные и масштабные изменения условий адаптивности, к которым мы как род человеческий не успеваем приспособиться, несут серьёзные последствия для психологического здоровья. Адаптация к новым условиям жизни, переживание периода неопределенности неизбежно влечет за собой психологический стресс у индивида, так называемый стресс адаптации. Состояние неопределенности, тревожности может стимулировать адаптационные процессы, так как индивид осознанно и неосознанно стремится вернуть комфортное самочувствие [10].

Основные причины, оказывающие влияние на расстройство приспособительных реакций адаптации:

- разрыв близких или родственных социальных связей, таких как смерть близкого человека или развод;
- переломные изменения в жизни человека, например, смена рабочего места, увольнение, рождение ребёнка;
- смена места жительства, например переезд в другой город или другую страну;
- глубокий жизненный кризис, связанный с осознанием невозможности достижения поставленных целей.

Основное проявление адаптационного расстройства:

- тревожное депрессивное состояние;
- эмоциональная нестабильность и раздражительность;
- поведенческих расстройства, связанные с отсутствием или избеганием любых социальных связей;
- астенические расстройства, такие как, снижение работоспособности, забывчивость, утомляемость, нарушение концентрации внимания;

Осложнения расстройства адаптации чреваты для человека возникновением необратимых психических нарушений, которые приводят к серьёзной социальной дезадаптации. Человек перестает адекватно реагировать на происходящее, нарушаются социальные связи и профессиональная деятельность. В своём исследовании особенности ценностных ориентаций и субъективного благополучия личности на этапе взрослости Бергис Т.А. делает выводы о том, что среди ценностей-целей наиболее приоритетной для взрослого человека, независимо от пола, является здоровье [3].

Способность человека адаптироваться к изменениям окружающей среды, взаимодействуя с ней основе биологической, психологической и социальной сущности, тесно связана с понятием здоровья человека. И многие исследователи

считают, что «адаптационные возможности организма» могут рассматриваться как мера здоровья, как мера защиты от болезни» [1]. Психологическое здоровье – это состояние, при котором человек способен реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего собственного сообщества [5].

Большой вклад в изучение психического здоровья был сделан такими отечественными учёными, как В. А. Ананьев, Б. С. Братусь, О. В. Лебедева Г. С. Никифоров Л. Я. Дорфман, Ю. Д. А. Леонтьев, и др. Зарубежными исследователями психологии здоровья были: К. Риф, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Юнг. Важнейшим фактором, обеспечивающим человеку состояние здоровья, является адаптированная психическая деятельность. В ответ на действие вредоносных факторов в организме запускаются механизмы физиологической защиты. Основными проявлениями защитных механизмов являются: импульсивность, т.е. механизмы психологической защиты не зависят от воли; искажение или отрицание реальности; отсутствие осознания субъектом своих защитных форм поведения. Преобладание того или иного защитного механизма у каждого конкретного человека, будет определяться его индивидуальным опытом [9].

Не для кого не секрет, что не деньги, а именно энергия стала на первое место интересом современного человека. Жизненная энергия стала новой валютой мира. О ней постоянно говорят, за ней постоянно охотятся, все её хотят заполучить, поэтому за неё каждый день идёт борьба. Кто-то находит эту энергию в спорте, потому что считает, что энергия в движении, кто-то в правильном питании, кто-то в музыке, а кто-то просто устраивает себе больше выходных дней, чтобы больше набрать жизненных ресурсов. Однако зачастую результат всех этих действий всегда один и тот же. Человек быстро теряет эту энергию и всё равно опять чувствует себя уставшим. А затем заново начинает опять искать новые источники энергии. Но тогда возникает следующий вопрос. Почему и куда в таком большом количестве растрачивается человеческая энергия? Здесь нужно заметить, что незаметно по чуть-чуть энергия уходит на постоянную хроническую тревогу, зачастую неосознаваемую, на мысли о прошлом, на обесценивании себя. По сути, огромное количество энергии забирают тревожные мысли.

Специфической профилактики расстройства адаптации на данный момент не существует. Существенное значение имеют индивидуальные факторы личности, которые становятся наиболее уязвимыми в ситуации стресса. Над ними нужно работать и приобретать способность адекватно реагировать на события. Хотелось бы

выделить следующие психологические факторы, которые влияют на успешную психологическую адаптацию: гибкость психики, которая зависит от личных возможностей человека, стремление к саморазвитию и самопознанию, объективная оценка реальности и открытость ко всему новому. Для поддержания и сохранения адаптационных возможностей, с целью сохранения психологического здоровья, человеку необходимо обладать навыками коммуникации, стратегического мышления, организации, умение работать в команде, обучаемостью, умением просить о помощи.

При рассмотрении условий психологической адаптации человека в современном мире следует сделать вывод о том, что адаптация имеет взаимосвязь с психологическим здоровьем человека. Одна из основных задач на сегодняшний день, которая стоит перед психологией здоровья, как наукой – это определить и изучить все возможные способы для того, чтобы человек смог достигнуть гармонических отношений между его психологическими ресурсами и физическим состоянием, здоровьем.

Психология здоровья, как наука должна изучить внешние факторы, которые влияют на адаптацию современного человека и разработать новые методики психологической диагностики адаптационных резервов, с целью создания нового комплекса мер по защите и профилактики психологического здоровья с учётом условий ускоренного развития современного мира.

Список литературы

1. Баевский Р.М., Берсенева А.П. Оценка адаптационных возможностей организма и риска развития заболеваний. – М., 1997. – С. 5.
2. Бергис,Т.А. Социально-психологических факторов преодоления критических жизненных ситуаций женщинами-предпринимателями /Т.А. Бергис// Психология УДК 159.9, 2012. - С. 356
3. Бергис,Т.А. Особенности ценностных ориентаций и субъективное благополучие личности на этапе взрослости / Т.А.Бергис // Вектор науки ТГУ: серия Педагогика, психология. №3 (34), 2018. - С.61.
4. Ведомости, 21 февраля 2022. Режим доступа: <https://www.vedomosti.ru/gorod/townspeople/columns/trendi-v-sfere-psiologicheskogo-zdorovya> (дата обращения: 28.03.2023).
5. Информационный бюллетень, Психологическое здоровье человека №4, октябрь 2019, - С.1.
6. Ковалева Е.А. «Проблемы психологической адаптации человека к современным социальным условиям» журнал "Мировые цивилизации"№1–2, Том 5, 2020. - С.2
7. Михайлов Р.В. выпускная квалификационная работа, Социально-психологическая адаптация людей разного возраста — Екатеринбург, 2017. – С.11.
8. Никольский А.В. «Психология здоровья. Специфика и пределы адаптивности человека.» учеб. пособие – ЮРАЙТ, Москва, 2020 – С.10.
9. Орлов Ф.В., Голенков А.В., Иванова О.Ю. Учебное пособие «Медицинская психология» Чебоксары 2020.– С.11-12.
10. Тимошенко Т.В. «Адаптация человека к современной информационной среде», Раздел IV. Информационно-психологическая безопасность человека С-158.
11. Справочник по дисциплинам Феникс Режим доступа: <https://wiki.fenix.help/psychologiya/adaptatsiya> (дата обращения: 28.03.2023).

УДК 159.9

**Ермолова Е.О. Личностные корреляты статусов эго-идентичности
в юношеском возрасте**

Ермолова Екатерина Олеговна

канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет
shamka05@mail.ru

Personal correlates of ego-identity statuses in adolescence

Ermolova Ekaterina Olegovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate professor of the Department of general psychology and history of psychology, Novosibirsk State Pedagogical University

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление взаимосвязи между личностными чертами и статусами эго-идентичности личности в юношеском возрасте. Указаны ключевые имена и фамилии ученых, заложивших основу в понимании и разработке понятия «эго-идентичность». Подчеркнута значимость изучения кризиса эго-идентичности в юношеском возрасте, как решающем этапе социализации. В заключение работы сделаны выводы относительно выделенных личностных коррелятов для разных статусов эго-идентичности.

Ключевые слова: идентичность, статусы эго-идентичности, кризис идентичности, личностные корреляты, личностные черты, юношеский возраст, развитие.

Abstract. The article presents the results of the empirical study aimed at identifying the correlation between personality traits and ego-identity statuses of a person in adolescence. The key names and surnames of scientists who laid the foundation for understanding and developing the concept of "ego-identity" are indicated. The importance of studying the crisis of ego-identity in adolescence, as a decisive stage of socialization, is emphasized. At the end of the work, conclusions are drawn regarding the identified personal correlates for the different statuses of ego-identity.

Keywords: identity, ego-identity statuses, identity crisis, personality correlates, personality traits, adolescence, development.

Проблема идентичности личности не теряет своей актуальности вот уже на протяжении более чем полвека. Постоянно меняющийся мир, с его процессами глобализации и индивидуализации, в каждом десятилетии предъявляет все новые и новые требования, к личностным особенностям человека. Позитивное прохождения кризиса идентичности необходимо для формирования зрелой позиции личности и перехода на новый уровень отношения к самому себе, близким и обществу в целом, поиска своего места в жизни; для формирования социальных ролей, адекватных

культурным традициям, требованиям и ожиданиям общества. При успешном прохождении кризиса формируется устойчивая эго-идентичность, в следствие чего, личность хорошо персонифицирует себя и интегрирует свои роли в социуме. В случае не благоприятного прохождения кризиса формируется диффузная, спутанная идентичность, при которой отсутствует ощущение целостности и связности происходящего, что приводит к сложностям в личностном и профессиональном самоопределении: при выборе профессии, постановке цели и решении производственных задач, построении интимных отношений, выборе спутника жизни и принятии решения о рождении детей и т.д.

Таким образом, изучение личностных черт, склонностей и интересов и т.д. во взаимосвязи со статусами эго-идентичности личности, актуализируется каждый раз заново, когда наблюдается смена общественной парадигмы и возникает «новый тип личности» [4], который сосуществует со «старым» еще на протяжении некоторого времени.

Появление в психологии понятия идентичности чаще всего связывают с именем Э. Эриксона [6], изложившего свои идеи в работах: «Детство и общество» (1950), «Молодой Лютер: психоаналитическое историческое исследование» (1958), «Идентичность. Юность и кризис» (1967). Его последователь Дж. Марсиа [8] разработал теорию статусов идентичности, и выделил 4 статуса: достигнутая идентичность, предрешенная идентичность, мораторий и диффузная идентичность. Также исследованию данного феномена посвящены работы ряда зарубежных ученых: Г.Х. Мид (1934), Г. Саливан (1953), А.С. Ватермана (1985), Г. Амонн (1995) и др.

В отечественной психологии изучением проблемы эго-идентичности и кризиса идентичности занимались В.С. Агеев (1990), О.Л. Романова (1994), Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева (2002 - 2007), Е.Л. Солдатова (2006, 2007) и др. Взяв за основу модель Дж. Марсиа, Е.Л. Солдатова [3] выделила три статуса эго-идентичности: достигнутая идентичность, спутанная и предрешенная. Именно на данную модель эго-идентичности опирается автор.

Согласно мнению ученых [2, 6, 7], кульминацией в формировании эго-идентичности выступает юношеский возраст. Именно на стыке детства и взрослости, перед молодым человеком остро встает вопрос об интеграции двух модальностей в развитии личности: «быть» и «делать», которые являются условием дальнейшего конструктивного выстраивания отношения с самим собой и миром. Среди других задач развития в юности большое место отводится обретению психосексуальной идентичности; профессиональному самоопределению; развитию готовности

личности к жизненному самоопределению [5]; развитию рефлексии; осознанию собственной индивидуальности и ее свойств; появлению жизненного плана; настрою на сознательное планирование собственной будущей жизни и т.д. Юношеский возраст имеет решающее значение в развитии личности, накладывая отпечаток на дальнейший жизненный путь [1].

Методология и методика исследования базируются как на теоретических (анализ, синтез, обобщение), так и на эмпирических (тестирование) методах исследования. Банк диагностических методик составили: 16 факторный опросник Р. Кеттелла (в адаптации Г.А. Шмелева, В.И. Похилько, А.С. Соловейчика); опросник объективного измерения статуса эго-идентичности (OMEIS-R Дж. Адамса) – русская версия Т.А. Гаврилова и Е.В. Глушак; тест статусов и структуры эго-идентичности (СЭИ-тест) Е.Л. Солдатовой. Базой исследования выступил ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». Выборку составили студенты, учащиеся 1 и 2 курса факультета психологии в возрасте 17-22 лет, в количестве 123 человек.

С целью выявления взаимосвязи между личностными особенностями и статусами эго-идентичности в юношеском возрасте в качестве метода статистической обработки был использован корреляционный анализ по методу ранговой корреляции (r_s) Спирмена. Обработка результатов проводилась с помощью компьютерной программы «SPSS». На рисунке 1 представлена корреляционная плеяда, отражающая значимые взаимосвязи между показателями переменных диагностирующих методик. В результате, было выявлено 31 значимая взаимосвязь, из них 14 положительных и 17 отрицательных; 1 связь на 1% и 30 на 5% уровне значимости.

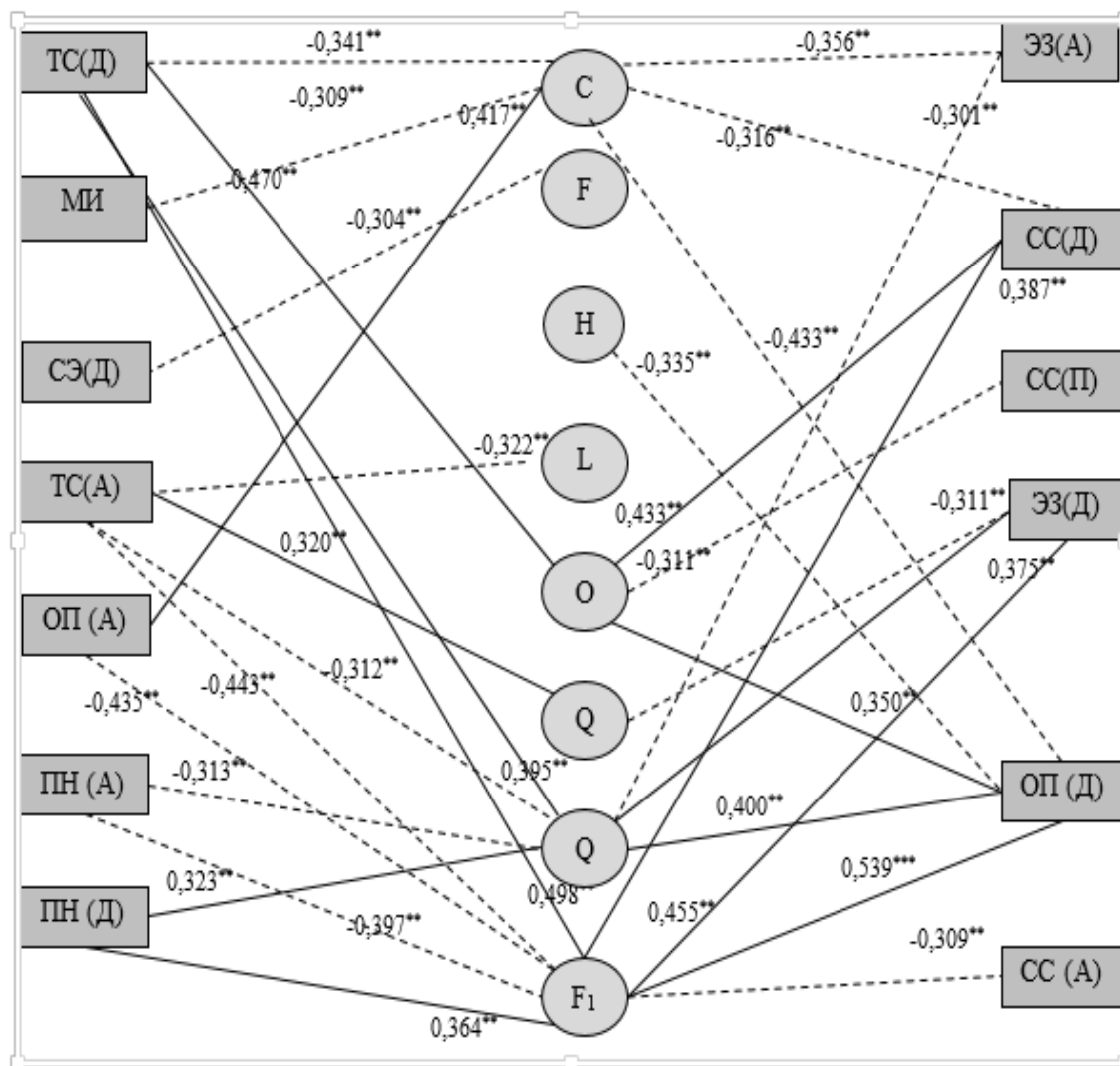


Рисунок 1. Корреляционная плеяда показателей личностных черт и эго-идентичность в юношеском возрасте

Примечание:

1 - знаком * отмечены достоверные различия показателей испытуемых: *** - высокий уровень значимости ($p \leq 0,001$); ** - средний уровень значимости ($p \leq 0,01$); * - низкий уровень значимости ($p \leq 0,05$); ----- - обозначены обратно пропорциональные взаимосвязи; ____ - обозначены прямо пропорциональные взаимосвязи;

2 - Факторы: «С» – эмоциональная нестабильность – эмоциональная устойчивость; «F» – сдержанность – экспрессивность; «H» – робость – смелость; «L» – открытость – подозрительность; «O» – спокойствие – тревожность «Q₃» - уровень самоконтроля; «Q₄» - нефрустрированность (расслабленность) – фрустрированность (напряженность); «F₁» – тревога.

3 – Эго-идентичность: ТС - Ответственность за выбор или Творческая сила развития; СЭ - Самодостаточность или Сила ЭГО; ЭЗ - Эмоциональная зрелость; ПН - Принятие настоящего; СС - Соответствие себе; ОП – Общий показатель. 4 – Эго-идентичность: МИ – Мораторий идентичности.

Результаты матрицы интеркорреляций и данных плеяды позволяют выделить значимые личностные корреляты статусов эго-идентичности в юношеском возрасте:

– коррелятами автономного статуса идентичности личности выступают – переменная фактора «С – эмоциональная устойчивость» ($r_s=0,417$, при $p \leq 0,05$), переменная фактора «ТС – ответственность за выбор или творческая сила развития» ($r_s=0,320$, при $p \leq 0,05$), переменная фактора «L – открытость» ($r_s=-0,322$, при $p \leq 0,05$) и переменная фактора «Q₄ – нефрустрированность (расслабленность)» ($r_s=-0,313$, при $p \leq 0,05$). Переменная фактора «F₁ – Тревога» дает отрицательную корреляцию с показателями переменных «ТС – ответственность за выбор – автономная идентичность» ($r_s=-0,443$ при $p \leq 0,01$).

– коррелятами диффузного статуса идентичности личности являются на высоком уровне значимости, при $p=0,001$ переменная фактора «F₁ – Тревога» ($r_s=0,539$); переменная фактора «O – тревожность» ($r_s=0,470$, при $p \leq 0,01$), переменная фактора «Q₄ – фрустрированность (напряженность)» ($r_s=0,395$, при $p \leq 0,01$), переменная фактора «ЭЗ – эмоциональная зрелость» ($r_s=0,375$, при $p \leq 0,01$); переменная фактора «С – эмоциональная нестабильность – эмоциональная устойчивость» показывает отрицательную корреляцию с показателями переменных «ТС – ответственность за выбор или творческая сила развития – диффузная идентичность» ($r_s=-0,341$, при $p \leq 0,01$) и «ЭЗ – эмоциональная зрелость – диффузная идентичность» ($r_s=-0,356$, при $p \leq 0,01$); переменная фактора «F – сдержанность – экспрессивность» ($r_s=-0,304$, при $p \leq 0,01$), «H – робость – смелость» ($r_s=-0,335$, при $p \leq 0,01$), «O – спокойствие – тревожность» ($r_s=-0,311$, при $p \leq 0,01$).

– коррелятом предрешенного статуса идентичности личности выступает только одна переменная фактора «O – тревожность» ($r_s=0,311$, при $p \leq 0,01$). Это говорит о том, что при предрешенном статусе идентичности индивиду свойственны находиться в тревожном состоянии.

– коррелятом моратория кризиса идентичности личности является только одна переменная фактора «С – эмоциональная нестабильность» ($r_s=-0,309$, при $p \leq 0,01$).

Анализ результатов исследования позволяет качественно описать личностные особенности юношей и девушек с разными статусами эго-идентичности:

– при автономной идентичности личность юношеского возраста эмоционально устойчива. Ей свойственна рассудительность, эмоциональная осознанность, устойчивость в проявлении своих интересов; такая личность берет

ответственность за свою жизнь и жизнь других людей, способна внутренне контролировать эмоции и регулировать свое поведение. Снижению автономной идентичности в юности будут способствовать осторожность и независимость в социальном поведении, напряжение, эмоциональная взвинченность, а также тревога.

– при *диффузной идентичности* наиболее значимым свойством личности юношеского возраста выступает тревога. Такой юноша или девушка проявляют неспособность в принятии ответственности за свой выбор и как следствие принятия решений; любого рода стрессы приводят личность к внутренней напряженности и фрустрированности; личность оказывается эмоционально не зрелой, с трудом контролирует аффекты; с трудом ориентируется в социальном времени и не принимает себя во всем многообразии своего внутреннего мира. В меньшей степени статус диффузной идентичности будет проявлен у юношей и девушек при наличии в их личностном профиле эмоциональной устойчивости, жизнерадостности, социальной смелости и спокойствие.

Для качественного описания личности с предрешенным статусом эго-идентичности и моратория эго-идентичности в юношеском возрасте, следует констатировать недостаток полученных эмпирических данных, что востребует дальнейшего проведения исследования с расширением диагностического инструментария и выборки. Можно только отметить, что при выраженном предрешенном статусе эго-идентичности личности свойственна тревога, как свойство; а при моратории кризиса идентичности, личность чаще всего находится в эмоционально нестабильном состоянии.

Таким образом, обобщая результаты исследования можно прийти к выводу о том, что юношеский возраст является важным периодом развития личности, так как включает в себя период переживания кризиса идентичности. При благоприятном течение кризиса и достижении автономии в эго-идентичности, центральным психологическим приобретением для юноши становится открытие своего внутреннего мира, своей позиции. Опасность этой стадии проявляется в диффузии эго-идентичности, что неминуемо связано с неуверенностью в половой, ролевой, этнической и т.д. идентичностью.

Список литературы

1. Ермолова Е. О., Тютюникова Н. В. Динамика становления самоотношения в онтогенезе // Развитие человека в современном мире. 2021. № 4. С. 7-20.
2. Ермолова Е. О., Черноброва Д. Д. Взаимосвязь чувства привязанности и эго-идентичности в юношеском возрасте // Развитие человека в современном мире. 2021. № 2. С. 48-55.
3. Солдатова Е. Л. Эго-идентичность в нормативных кризисах развития // Вопросы психологии. 2006. №5. С. 74-84.
4. Шамшикова Е. О., Петровская Т. Ю. К вопросу о взаимосвязи частоты нарушения границ «Я», степени выраженности нарциссических черт личности и статусе ее идентичности // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7-2 (19). С. 259-265.
5. Шамшикова Е. О., Шамшикова О. А., Рехлова А. И. взаимосвязь психологических границ и статусов эго-идентичности у однополых близнецов // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 184-189.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризисы: пер. с англ. / М.: Прогресс, 1996. 344 с.
7. Hoge D., McCarthy J. Influence of individual and group identity salience in the global self-esteem of youth [Электронный ресурс] // Journal of Personality and Social Psychology. 1984. Vol. 47 (2). P. 403–414. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/6481618/> (дата обращения: 15.11.2021). DOI: 10.1037//0022-3514.47.2.403
8. Marcia J. E. Identity and psychosocial development in adulthood // An International Journal of Theory and Research. 2002. N2. P. 7-28. DOI: 10.1207/S1532706XID0201_02

УДК 37

Попова С.А. Возможности мемо-игры как средства развития зрительной памяти у детей 6–7 лет

Попова Светлана Андреевна

студент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров
swet.popowa2015@yandex.ru

The possibilities of the memo-game as a means of developing visual memory in children 6-7 years old

Popova Svetlana Andreevna

student of the Department of Pedagogy and Methodology
of Preschool and Primary Education Vyatka State University, Kirov

Аннотация. Пристальное внимание исследователей в последние годы привлекает вопрос о методах развития зрительной памяти детей 6–7 лет. В данной статье рассматривается мемо-игра, как один из эффективных методов развития зрительной памяти. Все психические процессы развиваются именно в дошкольном периоде. С помощью них ребёнок знакомится с окружающим миром. В современной психологии существует огромное количество средств, с помощью которых у детей 6–7 лет развивается зрительная память. Использование мемо-игры позволяет повысить скорость и объём запоминаемой информации, улучшить точность воспроизведения материала, увеличить длительность сохранения информации в памяти воспитанника.

Ключевые слова: зрительная память, мнемотехника, мемо-игра, мемори, процесс.

Abstract. In recent years, researchers have been paying close attention to the question of methods for developing visual memory in children 6-7 years old. This article discusses the memo game as one of the effective methods of developing visual memory. All mental processes develop precisely in the preschool period. With the help of them, the child gets acquainted with the surrounding world. In modern psychology, there are a huge number of means by which children of 6-7 years develop visual memory. The use of a memo game allows you to increase the speed and volume of memorized information, improve the accuracy of reproduction of the material, increase the duration of storing information in the memory of the pupil.

Keywords: visual memory, mnemonics, memo-game, memory, process.

Сопоставив понятия следующих учёных В.П. Зинченко, Б.М. Величковского, А.Н. Леонтьева, мы можем выделить общее в том, что зрительная память — это процесс, направленный на запоминание информации. Однако есть и различия в понятиях, в психологии рассматривается зрительная память, как кратковременная, а в других источниках зрительная память рассматривается, как долговременная. Только мы придерживаемся определения автора П.П. Блонского. Учёный зрительную память характеризует как «образная». Под образной памятью он понимает память на

представления, картины природы и жизни, а также на запахи, вкусы, звуки и др. Как отмечают многие исследователи, исходя из преобладания того и иного типа воспроизводимых представлений, образную память делят на зрительную, слуховую, вкусовую, осязательную, обонятельную. Исследователи утверждали, что у детей 6–7 лет необходимо развивать зрительную память. Это предоставит им возможность подготовиться к первому классу, а в дальнейшем и успешно учиться. Зрительная память, с точки зрения учёного, делится на произвольную и произвольную, кратковременную и долговременную. Следует отметить, что в содержание понятия «зрительная память» мы вкладываем следующее: объём запомнившейся информации, быстрота запоминания или скорость, точность воспроизведения материала, длительность сохранения информации, тип памяти [2].

Исследования учёных показали, что главную роль в совершенствовании зрительной памяти у детей 6–7 лет играет игровая деятельность. Следовательно, существуют игры, способствующие развитию памяти ребенка, внимания, мышления, воображения, речи, творческих способностей, игры взаимосвязанные с получением познавательного зрительного навыка, игры с обучением мнемотехники. Мы подробно остановимся на мемо-игре, с помощью которой у детей можно развивать зрительную память. Чёткого определения мемо-игры мы не нашли ни в одном источнике.

Мемо-игра имеет слова синонимы, такие как «мемори». В переводе с английского языка «мемори» обозначает память. Игра направлена на развитие памяти. Мемори – игра на запоминание рисунков, изображённых на карточках [5].

Мемори – одна из самых распространённых и классических настольных игр на развитие памяти. Память – ваша индивидуальная необходимая поддержка в учёбе, в жизни, в работе. Ребятам необходимо её развивать, а взрослым непрерывно тренировать. Эта игра значительно полнее и важнее, чем может показаться на первый взгляд. Она – одна из нескольких игр, прямо функционирующая с нашей памятью, следовательно, очень существенно играть в неё, особенно в детстве. [7]

С нашей точки зрения, мемо-игра – это способ организации познавательной деятельности ребёнка, направленный на развитие памяти и внимания ребёнка.

Таблица 1. Возможность использования мемо-игры в образовательном процессе

№	Показатели зрительной памяти 6–7 лет	Возможность мемо-игры
1	Объём информации	Увеличить количество запомнивших картинок в памяти. Ребёнок запомнит, например не 2 картинки, а 4. В будущем ребёнок запомнит иллюстрации из книги, информацию на стендах, доске, вывеске.
2	Быстрота запоминания информации	Увеличить скорость запоминания картинок. В данном случае воспитанник запомнит информацию, например не за 30 секунд, а за 15. Скорость запоминания пригодится для заучивания схем, стихотворений, формул.
3	Точность воспроизведения информации	Повысить точность воспроизводимой информации, которая потребуется для запоминания материала без искажения цифр, букв, слов. Если ребёнок при заучивании стихотворения не запомнит слово в середине строчки, то рифма произведения потеряется.
4	Длительность сохранения информации	Увеличить длительность сохранения картинок в памяти. Воспитанник, который запомнил сюжет картинки, сможет рассказать о ней на следующий день и в более позднее время.
5	Тип памяти	Развивать тип памяти с помощью зрения

Развитие игры уходит глубоко в историю. Более тысячи лет тому назад. Впервые о мемо-игре стали говорить в стране восходящего солнца – Японии. Посредством данной игры дети и взрослые запоминали предметы окружающего мира. Тем самым развивали память, внимание, воображение. Рассмотрим примеры мемо-игр, которые даны в таблице ниже. Проведём сравнительный анализ.

Таблица 2. Сравнительная характеристика мемо-игр

Виды игр по гражданству	Признаки сравнения				
	Особенность игры	Вид наглядного материала	Рисунок, составляющий пару	Продолжительность	Процесс игры
1 группа мемо-игр в Японии, Кай-авасе Авасе - игра	Игра в ракушки Соединение ракушек	Ракушки одинакового размера	Пара ракушек составляет один общий рисунок. На одной ракушке изображена одна часть рисунка, а на другой ракушке другая часть рисунка.	Игра без учёта времени.	Игра проводилась на полу. Ракушки раскладывались на специальной скатерти. Все желающие садились на пол в круг. Выигрывал тот, кто больше соберёт картин.
2 группа игр в России. Мемо-игра, Парочки, Совпадающие пары	Выбор одинаковых картинок.	Карточки одинакового размера.	Пару составляют карточки с одинаковым изображением.	Игра без учёта времени.	Игра настольная. Раскладываются карточки на столе рисунком вниз. Открываются по две карточки, если рисунки совпадают, то карточки забирает участник, если нет, то играет следующий. Выигрывает тот, кто больше соберёт карточек.
Найди пару	Выбор из различных картинок две одинаковые по определённому признаку.	Карточки одинакового размера.	Пару составляют карточки с одинаковым признаком схожести. (одинаковая шапка с шарфом, одинаковые пуговицы и т.д.)	Выигрывает тот, кто больше соберёт карточек за меньшее время.	Игра забирает участник, если нет, то играет следующий. Выигрывает тот, кто больше соберёт карточек. Игра настольная. Раскладываются карточки на столе рисунком вверх. За определённое время участник собирает одинаковые карточки.
Сходство	1 группа игр схожа со 2 группой игр тем, что в первом случае открываются ракушки, а во втором случае открываются картинки, то есть различаются видом наглядного материала. Сравнив все игры, мы определили сходство в том, что во всех играх находим пару картинок или ракушек.				

Различие	Сравнив первую группу игр и вторую, мы нашли следующие различия: в первой группе игр видом наглядного материала являются ракушки, а во второй карточки, в первой группе пара составляет один рисунок, а во втором два одинаковых. Игра «Найди пару» имеет отличие от остальных игр. Во-первых, карточки одинаковые, только различаются одним признаком. Например, 10 снеговиков составляют 5 одинаковых пар. (различия могут быть в форме морковки, цвете пуговиц, улыбка разная, есть различия в одежде и т.д.) Во-вторых, карточки лежат на столе рисунком вверх, их не нужно переворачивать. В-третьих, игра на время.
----------	---

На сегодняшний день существует противоречие на данную тему, выдвинутое учёными Л.С. Выготским, С.Я. Рубинштейном [6]. Авторы считают, что использование мнемотехники в педагогическом процессе не направлено на развитие ребёнка. В то время как исследователи современной педагогики М.А. Зиганов, В.А. Козаренко, А.К. Колеченко [3], и другие, утверждают противоположное. Сейчас в образовательный процесс включаются всё больше методов и приёмов мнемотехники, которые направлены не только на психологическое, но и педагогическое развитие ребёнка.

В работах М.А. Зиганова представлен приём «Матрёшка», отражающий правила мемо-игры. В данном приёме парами соотносятся образы. Различие составляет только тот факт, что в мемо-игре выбранная пара картинок забывается, стирается в памяти, а в приёме «Матрёшка» идёт последовательно. Нашли два образа, первый образ стирается из памяти, а к второму образу подбирают другую ассоциацию. Учёный предлагает множество приём и других, которые направлены на развитие зрительной памяти, а именно приём «Цепочка», метод Цицерона, метод свободных ассоциаций и др. [4].

Мы согласны с точкой зрения учёного В.А. Козаренко, который считает, что развитие памяти происходит в процессе запоминания. Запоминание информации лежит в основе ассоциаций. А основная мыслительная операция – это «Соединение образов». В.А. Козаренко представляет интеллект человека в виде компьютера. Чем больше программ установить на него, тем больше возможностей получишь. Следовательно, если ребёнок не умеет запоминать, то интеллект его будет работать медленно. Таким образом, можно с достаточной определённости сказать, что главной предпосылкой для развития интеллекта служит навык запоминания. В мемо-игре по мнению исследователя центральное место занимает «Искусственная ассоциация». Есть основание предполагать, что между зрительными образами возникает связь для запоминания. Достаточно предложить два зрительных образа и

«память» включится в процесс запоминания. Отметим, что искусственные ассоциации возникают мгновенно, достаточно 6 секунд.

В действительности воспитанник играет тем, что его окружает. Впрочем, можно сказать, что род занятия ребёнка в большей степени задают сами родители. Мы уверены, что многие семьи имеют мемо-игры и чаще всего участвуют в игровой деятельности совместно с детьми, тем самым не предполагая, что в процессе у ребёнка развиваются и память, и внимание, и воображение. Важно использовать в определённом возрасте соответствующие картинки игры. Взрослые будут довольны, если ребёнок будет развиваться на несколько шагов вперёд. Хорошо, если он сам будет добывать эти знания. Что и требуется по правилам игры. Возвращаясь к нашему образованию, которое требует, чтобы ребёнок добывал знания сам, а воспитатель и преподаватель должны научить его учиться. [1]

Память – это главный психический процесс в жизни человека. Она помогает изучить окружающую действительность и обеспечивает функционирование познавательной деятельности. Без памяти не проходит ни одна мыслительная операция. Память, которая основана на зрительном восприятии и воспроизведении информации, называется зрительная.

Таким образом, изучив и проанализировав научную литературу по выдвинутой теме, мы пришли к выводу, что изучение зрительной памяти детей 6–7 лет педагоги и психологи начали давно и уже раскрыто многое. Во-первых, определены факторы создания в памяти образов. Во-вторых, выявлены виды памяти, в частности исследована зрительная память. В-третьих, рассмотрены особенности возникновения и развития зрительной памяти. В-четвёртых, обобщены методы и приёмы развития зрительной памяти. Труды П.П. Блонского считаются основным источником по исследованию зрительной памяти. У воспитанников 6–7 лет считается развитой образная память. Нами было выявлено следующие показатели развития зрительной памяти детей 6–7 лет: объём информации, быстрота запоминания или скорость, точность воспроизведения, длительность сохранения информации, тип памяти.

Мы можем утверждать, что существует огромное количество методов, с помощью которых у воспитанников развивается зрительная память. В данном исследовании мы подробно остановились на мемо-игре. Мы пришли к заключению, что если в образовательном процессе использовать мемо-игру, то у детей 6–7 лет будет развиваться зрительная память.

Список литературы

1. Антонова Н.П. Особенности развития памяти у детей 6-7 лет в процессе обучения/ Н.П. Антонова // Вопросы психологии. 1985. - № 5. – С. 98-101.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2х томах / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение. - 2009. – 366 с.
4. Васильева Е. Е. Суперпамять, или, как запомнить, чтобы вспомнить? экзамены и карьера без проблем / Е. Е. Васильева, В. Ю. Васильев. - Москва: Астрель [и др.], 2007. - 478, [2] с.: ил.; 21 см. - (Суперпамять); ISBN 978-5-17-038095-4 (АСТ)
5. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано». М. 2007. - С.5.
6. Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления [сайт] // URL: <https://studfile.net/preview/7098064/page:7/>
7. Морозова, Ю. В. Особенности развития образной памяти у детей дошкольного возраста // Молодой ученый. — 2016. — № 23.2 (127.2). — С. 85-89. [сайт] // URL: <https://moluch.ru/archive/127/35350/>
8. Немецкий язык. 3 класс _Учеб. Для общеобразоват. Организаций с прил. На электрон. Носителе. В 2 ч. Ч. 2 / И.Л. Бим, Л.И. Рыжова, Л.М. Фомичёва. – 13-е – М.: Просвещение, 2014. – 109с. (Понятие мемори)
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн - СПб: Питер, 2000. - 712 с.
10. Настольная игра Мемори (Мемо, Memory, Найди пару): увлекательная тренировка памяти [сайт Настолкофф] // URL: <https://nastolkoff.ru/razvivayushhie-igry/igra-memori>

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА

УДК 370.153:154.2(021)

Серов Д.С. Психологические особенности стрессоустойчивости у сотрудников

Серов Дмитрий Сергеевич

Место работы: АО "НИИФИ", должность: Инженер

Место учебы: Пензенский Государственный Университет, студент Магистрант

dima.serov.ru@mail.ru

Psychological features of stress resistance in employees

Serov Dmitry Sergeevich

Master student, Penza State University

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессионального стресса у сотрудников, анализируются факторы профессионального стресса и психологические особенности стрессоустойчивости работников организаций. В тексте статьи автор приводит стрессовые сценарии, и различные варианты выражения стресса в труде, негативные последствия стресса сотрудников. Так же упоминаются основные стратегии преодоления профессионального стресса. Дается определение таких видов профессионального стресса, как: информационный стресс который появляется из-за жесткого лимита времени и осложняется в рамках высокой ответственности задания, эмоциональный стресс и коммуникативный стресс, объединенный с реальными задачами деловой коммуникации.

Ключевые слова: стресс, профессиональный стресс, стрессоустойчивость, влияние стресса, факторы профессионального стресса методы снятия профессионального стресса.

Abstract. The article deals with the problem of professional stress among employees, analyzes the factors of professional stress and the psychological characteristics of stress resistance of employees of organizations. In the text of the article, the author cites stress scenarios, and various options for expressing stress in work, the negative consequences of employee stress. The main strategies for coping with professional stress are also briefly mentioned. The definition of such types of professional stress is given as: informational stress that appears due to a hard time limit and is complicated by the high responsibility of the task, emotional stress and communicative stress, combined with real business communication tasks.

Key words: stress, occupational stress, resistance to stress, influence of stress, factors of occupational stress, methods for relieving occupational stress.

Проблема стресса исследуется достаточно давно, учеными и практиками признается недостаточность раскрытия многих ее аспектов, и в особенности психологические факторы профессионального стресса у сотрудников научных предприятий.

Уменьшая полезную работоспособность и здоровье человека работающего в научном предприятии, чрезмерный стресс, влияющий на такого работника, дорого обходится начальнику организаций. Стресс, приобретенный за работой, прямо и косвенно прибавляет расходы на достижение целей организаций и снижает качество жизни для большого числа работников.

В настоящее время психологической науке накоплен обширный материал по изучению стресса и стрессоустойчивости. Тем не менее, процент людей, страдающих от недостаточной стрессоустойчивости не уменьшается, а неуклонно растет. Рост у сотрудников стрессовых состояний еще вызван и тем что нестабильная обстановка в мире целиком и полностью влияет на общество. Повышая стрессоустойчивость у сотрудников, мы тем самым влияем на качество их продукции, психологический климат в коллективе и общую удовлетворенность жизнью человеком.

«Все есть яд и все есть лекарство. И только доза делает лекарство ядом, а яд – лекарством» – справедливо утверждали древние. Это гениальное прозрение идеально подходит к определению профессионального стресса – вечного спутника современного делового человека [1, с. 6].

С одной стороны, профессиональный стресс – важнейший фактор, под влиянием которого формируется профессионализм в любой сфере деятельности, с другой – это фактор, разрушающий здоровье, карьеру и личную жизнь. Все дело именно в дозе самого стресса: в его силе и продолжительности. Для значительного числа деловых людей эта доза становится в буквальном смысле смертельной.

Отметим ниже факторы профессионального стресса:

- информационный стресс появляется из-за жесткого лимита времени и осложняется в рамках высокой ответственности задания. Часто информационный стресс приходит вместе с неопределенностью ситуации (или ложной информацией о ситуации) и резкого изменения информационных параметров.

- эмоциональный стресс возникает при реальной или предполагаемой опасности (чувство вины за невыполненную работу, отношения с коллегами и другое).

Эмоциональный стресс может остро переживаться человеком, поскольку разрушаются глубинные установки и ценности работника, связанные с его профессией. Эмоциональный стресс возникает при реальной или предполагаемой опасности, переживаниях унижения, вины, гнева и обиды, в случаях противоречий или разрыва деловых отношений с коллегами по работе или конфликта с руководством.

- коммуникативный стресс объединён с реальными задачами деловой

коммуникации. Этот вид стресса демонстрируется в повышенной конфликтности, в отсутствии самоконтроля, в неумении тактично отказывать в чем-либо, в незнании вариантов защиты от манипулятивного воздействия и т.п.

Коммуникативный стресс, связанный с реальными проблемами делового общения, проявляется в повышенной раздражительности, неумении защититься от коммуникативной агрессии, неспособности сформулировать отказ там, где это необходимо, в незнании специальных приемов защиты от манипулирования, несовпадении по темпу общения [2 с.31].

Существуют также и стрессовые сценарии, и различные варианты выражения стресса в труде. При этом многие предпосылки выходят из индивидуальных особенностей работника предприятия. Примеры стрессовых сценариев, выдвинутые по разным критериям:

- в связи с частотой и силой проявления: кто-то «стрессует» каждый день, но в небольших количествах; другие – некоторое количество раз в год, но чрезвычайно сильно;

- в зависимости от стрессового гнева: на самого себя (работник обвиняет самого себя); коллег и начальников (работник винит других работников);

- в связи с механизмами запуска стрессовых реакций; в большинстве случаев стрессовый сценарий начинается почти автоматически (по внешнему, незначительному поводу); но не исключено и долгое «вызревание» стресса с последующим достаточно быстрым его «всплеском».

К негативным последствиям стресса можно отнести:

- уменьшение трудоспособности, ухудшение характеристик работы (качественных и количественных);

- снижение адаптационных возможностей организма;

- изменения личности: переживание одиночества, опустошение, депрессии, хроническая усталость и выгорание;

- проблемы, связанные с телом, болезни адаптации (сердечно-сосудистые заболевания, язвенная болезнь желудка, гипертония, болезни органов дыхания, особенно бронхиальная астма).

Стресс является главным фактором, влияющим на появление или обострение многих заболеваний. Эта связь стрессогенных факторов и возникновения, связанных с ними заболеваний, подробно рассматривается в психосоматической медицине [3, с. 98].

Причинами стресса у сотрудников могут служить следующие факторы:

Организация – ее бюрократическая структура, постоянные изменения в организации, характер иерархических отношений.

Работа – перегруженность или не загруженность работой, необходимость часто принимать решения и нести ответственность за продукцию и изделия.

Карьера - смена карьеры в результате несоответствия деятельности способностям, остановившаяся карьера; потеря четких и ясных целей и ориентиров.

Взаимоотношения – характер отношений с вышестоящими, подчиненными и коллегами.

Внутренние переживания – неадекватные, заниженные или завышенные представления о себе. Строго негативный подход к жизненным обстоятельствам, который обусловлен негативным «Я-образом», различными страхами по поводу своей компетентности, а также несбалансированными внутренними потребностями [4, с. 86].

С точки зрения управления стрессом наибольший интерес для нас представляют следующие психологические факторы, вызывающие стресс на рабочих местах.

1. Неграмотное распределение обязанностей, неопределенность положения.
2. Конфликт ролей.
3. Нереалистично завышенные планки (стремление к совершенству).
4. Невозможность повлиять на принятие решения.
5. Частые конфликты с начальниками.
6. Перегрузки и временной прессинг.
7. Перегрузка или слишком малая рабочая нагрузка.
8. Плохая коммуникация.
9. Неадекватное руководство.
10. Конфликты с коллегами.
11. Трудные клиенты.
12. Неинтересная работа.

В целом стресс сотрудников имеет полифакторную этиологию, т.е, самостоятельно и отдельно не появляется, а появляется совместно со многими причинами и носит множественный характер. Поэтому борьба с таким видом стресса требует соответствующей компетентности и осведомленности при анализе и формировании самой стратегии борьбы со стрессом. Можно говорить о трех основных стратегиях преодоления стресса – личностном росте, эмоциональной регуляции и

управлении изменениями.

Проживание эмоций – это важный критерий управления собой, рационального распределения сил, профилактики стресса и культуры поведения. К сожалению, нас не учат правильно выражать эмоции, это приводит к определенным издержкам на уровне личных переживаний. Являясь древним механизмом приспособления к окружающей среде, эмоции связаны с неосознаваемой сферой психики человека, но определенным образом могут контролироваться разумом. В настоящее время можно в профессиональных и житейских сферах людей услышать о своеобразном «эмоциональном интеллекте», который не только отвечает за проявление эмоций, но и влияет на умственное развитие человека. Эмоциональный интеллект – это способность человека понимать собственные чувства, умение поставить себя на место другого и умение контролировать эмоции для повышения собственной жизнестойкости.

По своей сути, самосознание – это единство эмоционального и когнитивного интеллекта, которое дает человеку возможность управлять собой и эффективно справляться с возникшими трудностями.

Что касается стресса то стресс проявляется тогда, когда человек теряет способность адекватно реагировать, испытывая внутренние сопротивления на новые требования. Действенный подход к управлению изменениями означает, в первую очередь, проведение тщательной диагностики своей компетенции и выдача точной оценки на возникшие новые требования. Общая же стратегия управления изменениями включает шесть стадий:

Замораживание – стадия некоторого снижения эффективности справляться с возникшими трудностями.

Отрицание изменений – нормальная реакция человека на новое как средство безопасности.

Некомпетентность – приспособление старых, привычных способов и методов для переработки новых требований.

Размораживание – это нахождение новых ценностей и идей, которые бы согласовывались с новыми требованиями и изменениями.

Экспериментирование – попытки нового поведения в связи с изменившимися ценностями.

Замораживание – принятие и закрепление нового поведения.

Перечисленные стратегии используются для управления эмоциями и управления жизненными изменениями – являются основными компетенциями

человека, которые позволяют управлять стрессом, предупреждать и преодолевать его негативные последствия, а в целом управлять своим здоровьем и извлекать новые резервы для повышения эффективности своей жизнедеятельности.

Правильное проявление своих эмоций – это существенный элемент управления собой, баланса распределения сил, профилактики стресса и культуры поведения.

Являясь древним механизмом приспособления, эмоции связаны с неосознаваемой сферой психики человека, но определенным образом могут контролироваться разумом. В последнее время психологи заговорили о своеобразном «эмоциональном интеллекте», который не только отвечает за проявление эмоций, но и влияет на умственное развитие человека.

Чтобы побороть стрессы, необходимо знать особенности собственного стиля деятельности. Сотрудникам необходимо так организовать деятельность, чтобы неизбежное воздействие стрессовых факторов не оказывало необратимого разрушающего действия на психологическое и физиологическое здоровье. Одним из важных качеств сотрудника является устойчивость к стрессу. Основными методами профилактики и коррекции стресса являются релаксация, аутотренинг, медитация, мотивация, концентрация.

Стратегии управления стрессом:

1) Физические упражнения - физические упражнения улучшают настроение, и притупляют реакции на стресс всего на несколько часов после занятий. Ослабляют стресс до тех пор, пока у человека есть желание выполнять физические упражнения. Сотрудникам нужно самим определять какое расписание упражнений им подходит.

2) Медитация - например позитивный эффект медитации снижение артериального давления. Важно не допустить недоразумения, когда один сотрудник медитирует по часу в день, а остальные только начинают, будут разные показатели в итоге у группы людей.

3) Информация - прогностическая информация, рационализация, способна снимать стресс. Мало пользы в информации о рядовых событиях, которые неизбежны, они способны нагружать сотрудника, так же мало пользы от не благоприятной информации потому что мало времени подготовится к грядущим событиям. Контроль не всегда полезен.

4) Социальная поддержка - ослабляет действия стрессоров, нам всем она нужна. Но тут не все так просто, одни люди могут улучшить самочувствие, а другие ухудшить. Для снятия стресса социальной поддержкой полезно иметь любимого человека и

хороших друзей от своего сообщества

5) Религия и духовность - эти оба понятия постоянно путают и смешивают. На счет религии в качестве снятия стресса вопрос спорный так как религия является официальной системой и авторитарной сдерживающей силой. А духовность - это личное поле подразумевает субъективность, эмоциональность и внутреннюю направленность, а также самовыражение, что безусловно лучше влияет на самочувствие человека [5 с. 466].

6) Когнитивная гибкость - уменьшить стресс можно если понять, что стрессор причиняет вам вред.

Список литературы

1. Хлыстунов С.Ю. Как победить профессиональный стресс / С.Ю. Хлыстунов - Издательство Библос 2019. - 288с.
2. Мельникова М.Л. Психология стресса: теория и практика: учебно-методическое пособие / М. Л. Мельникова ; Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. Л. А. Максимова. – Екатеринбург., 2018.- 112 с.
3. Леонова А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса / А.Б. Леонова // Вестник Московского университета №5 - 2015 - 62 с.
4. Гиссен Л.Д. Стресс в работе менеджера / Л.Д.Гиссен - М., 2019. - 203 с.
5. Сапольски Роберт. Психология Стресса / Р. Сапольски - СПб.: Питер 2015. - 920с.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378

Колмакова В.С. Самоменеджмент студентов вузов в рамках деятельностного и междисциплинарного подходов

Колмакова Виктория Сергеевна

Старший преподаватель кафедры Иностранные языки
Севастопольский государственный университет, РФ, г. Севастополь
vskolmakova@sevsu.ru

Self-management of university students within the framework of activity and interdisciplinary approaches

Kolmakova Viktoria Sergeevna

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

Аннотация. В статье поднимается проблема развития у студентов вузов социальной и профессиональной самостоятельности в организации жизни, а именно самоменеджмента. Автором рассмотрена трактовка термина «самоменеджмент» в научной литературе, предложено уточненное понятие «самоменеджмент студентов вузов» на основе специфики основных сфер студенческой жизни. А также обозначена роль самоменеджмента студентов в рамках самостоятельной (внеаудиторной) работы, при которой значение классических функций самоменеджмента приобретает особую специфику. Теоретически обоснован выбор деятельностного и междисциплинарного подходов для эффективного развития самоменеджмента студентов в рамках вузовской подготовки.

Ключевые слова: самоменеджмент, высшее образование, деятельностный подход, междисциплинарный подход, студенты вуза, самостоятельная работа.

Abstract. The paper raises the problem of the development of social and professional independence of university students in the organization of their life, namely that of self-management. The author considers the interpretation of the term «self-management» in the scientific literature, based on the specifics of the main areas of student life, a refined concept of «self-management of university students» is formulated. The role of students' self-management in the framework of independent work is indicated, in which the classical self-management functions acquire some peculiarity. The choice of activity and interdisciplinary approaches for the effective development of students' self-management within the framework of university training is theoretically justified.

Keywords: self-management, higher education, activity approach, interdisciplinary approach, university students, independent work.

Непрестанные изменения и нарастание неопределенности во всех сферах общества постоянно выдвигают педагогической науке новые требования к уровню и набору компетенций выпускников вузов. Профессиональная педагогика отвечает на вызовы времени на теоретическом, методологическом и практическом уровнях,

формируя и развивая необходимые компетенции и качества обучающихся. Вместе с тем, на наш взгляд, у студентов вузов необходимо развивать социальную и профессиональную самостоятельность в организации своей жизни. Наиболее полно, по нашему мнению, данному требованию отвечает понятие «самоменеджмент».

При написании работы использовались следующие методы исследования: теоретический анализ, обобщение и синтез учебной документации и научной литературы, анализ и обобщение педагогического опыта.

Впервые введенный Л. Зайвертом термин «самоменеджмент» претерпел изменение своей трактовки от «использования испытанных методов работы в повседневной деятельности» (Л. Зайверт, В.Г. Носов, В.Н. Тришин, В.П. Шевелева и другие) до идеи оптимального использования времени и сил (Н.В. Бобина, Л.А. Каменская, А.М. Ларченко, И.Ю. Столярова и другие). Однако, мы согласны с Д.А. Севостьяновым и И.Э. Толстой, что понятие самоменеджмента глобальнее и представляет собой «совокупность рациональных способов построения собственной жизни» [1, с. 11].

Вслед за Н.М. Горяйновой и Н.П. Пасешник мы понимаем под предметом самоменеджмента «процесс целенаправленного и последовательного управления деятельностью человека как индивида, субъекта, личности, а также методологические подходы к управлению временем, организацией труда, самомотивацией и профессиональным ростом» [2, с.20].

В качестве составляющих самоменеджмента ученые (Н.В. Бобина, Н.М. Горяйнова, О.Э. Иванова, Л.А. Каменская, А.М. Ларченко, Н.П. Пасешник, П.Г. Рябчук, И.Ю. Столярова и другие) выделяют семь блоков:

- способность формулировать и реализовывать жизненные цели;
- эмоционально-волевой потенциал;
- самодисциплина;
- личная организованность;
- способность сохранять здоровье;
- знание техники личной работы;
- самоконтроль.

Каждый перечисленный блок составляющих самоменеджмента представляет собой набор персональных качеств и умений. Так, например, согласно Н.М. Горяйновой и Н.П. Пасешник, в блок самодисциплины входят:

- обязательность, способность держать слово;
- наличие чувства ответственности;

- собранность;
- пунктуальность, точность исполнения;
- умение отказываться от удовольствий ради главного [2, с.25].

В процессе анализа научно-педагогической литературы было выявлено преобладание работ по общему самоменеджменту безотносительно профессиональной специфики (Н.В. Бобина, О.Э. Иванова, Л.А. Каменская, П.Г. Рябчук, Д.А. Севостьянов, И.Ю. Столярова, И.Э. Толстова и другие). Вопросы и тенденции развития педагогического самоменеджмента, самоменеджмента педагога представлены в публикациях В.И. Жильцовой, В.Н. Пугиной, Л.В. Сафоновой, А.А. Симоновой, Т.И. Яворской и других. Статьи М.М. Муртузалиевой [3], Е.А. Ноздренко [4] хоть и привлекают внимание научной общественности к проблеме самоменеджмента студента, но не выявляют специфику самоменеджмента этой социально-демографической группы.

Учитывая основные сферы студенческой жизни [5], мы предлагаем уточненное понятие. Так, самоменеджмент студентов вузов – это сознательное управление в период обучения всеми сферами собственной жизни (физиологической, психологической, духовной, социальной, образовательной) с помощью совокупности рациональных и эффективных способов.

Следует отметить, что в рамках данной работы мы введем ограничение и рассмотрим самоменеджмент студентов вузов только в образовательной сфере.

Актуальность проблемы самоменеджмента студентов в педагогике высшей школы возрастает, когда речь идет о самостоятельной работе, на которую отводится от 60% до 80% учебного времени в зависимости от формы обучения. От умения обучающихся выстроить эффективную внеаудиторную работу во многом зависит качество образовательного процесса. В контексте осуществления самостоятельной работы особое значение придается первым четырем основным функциям самоменеджмента (постановка целей, планирование, принятие решений, организация и реализация). Функции контроля и коммуникации в большинстве случаев осуществляются на аудиторных занятиях и/или при проверке результатов внеаудиторной работы. Другими словами, на первый план при организации самостоятельной работы в вузе выдвигается знакомство студентов с рациональными и эффективными способами целеполагания, планирования и управления временем, а также расстановки приоритетов.

Мы полагаем, что эффективное развитие самоменеджмента студентов в рамках вузовской подготовки возможно в русле деятельностного и междисциплинарного подходов.

Выбор деятельностного подхода диктуется практическим характером осуществления самоменеджмента. Согласно этому подходу, усвоение информации или опыта происходит не просто при получении информации, а в процессе собственной деятельности, причем организатором пространства такой деятельности выступает педагог [6].

Скорее всего, студенты знакомы с сутью технологии SMART при целеполагании, диаграммой Ганта и методом Альпы при планировании, принципом Парето и матрицей Эйзенхауэра при расстановке приоритетов из материалов других дисциплин. Вместе с тем следует создать необходимость у студентов практического применения рациональных и эффективных способов постановки целей, планирования, принятия решений, организации и реализации изучения конкретной дисциплины. В случае отсутствия дисциплин «Самоменеджмент», «Менеджмент», «Тайм-менеджмент» в учебном плане конкретного направления подготовки студентов, целесообразно познакомить их с сущностью самоменеджмента и его базовыми инструментами (методами, принципами, техниками).

В соответствии с междисциплинарным подходом в профессиональной педагогике интегративный характер отдельной дисциплины по отношению к другим позволяет синтезировать знания разных дисциплин [7]. Междисциплинарные связи, рождающиеся на стыке дисциплин (например, «Иностранный язык» и «Менеджмент», «Русский язык и культура речи» и «Тайм-менеджмент», «Социальная психология» и «Персональный менеджмент»), функционируют как метод деятельности студентов. Благодаря этим связям обучающиеся развивают умение синтезировать приобретенные компетенции из разных дисциплин в новой, непривычной ситуации. Применение междисциплинарного подхода в одной паре дисциплин повышает интерес у студентов к обобщению знаний из других дисциплин. Данный факт отвечает запросу общества на специалистов, способных решать комплексные задачи благодаря интеграции полученных знаний.

Обобщая изложенное, следует отметить, что самоменеджмент – это не просто управление временем, а сознательное управление всеми сферами своей жизни. Отличительной чертой самоменеджмента студента является наличие образовательной сферы в его жизни, поэтому нами предложено уточненное определение: «Самоменеджмент студентов вузов – это сознательное управление в

период обучения всеми сферами собственной жизни (физиологической, психологической, духовной, социальной, образовательной) с помощью совокупности рациональных и эффективных способов». Необходимость развития самоменеджмента в вузе диктуется большим количеством учебного времени, выделяемого на самостоятельную работу. Значение классических функций самоменеджмента имеет свою специфику у студентов вузов в русле внеаудиторной работы. Мы считаем, что эффективное развитие самоменеджмента студентов вузов в период профессионального обучения возможно в контексте деятельностного и междисциплинарного подходов, которые позволяют увязывать информацию, полученную при изучении различных дисциплин, с решением конкретных задач в практической деятельности.

Список литературы

1. Севостьянов Д.А., Толстова И.Э. Обратный самоменеджмент: монография. – Новосибирск: Золотой колос, 2019. – 287 с.
2. Горяйнова Н.М., Пасешник Н.П. Самоменеджмент: учебное пособие. – Челябинск: Южно-Уральский технологический университет, 2022. – 223 с.
3. Муртузалиева М.М. Самоменеджмент студента вуза // Вестник науки. – 2020. – №5 (26). – С. 38-40.
4. Ноздренко Е.А. Самоменеджмент в организации обучения студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1. – С. 81-82.
5. Богачева Е.А. Основные сферы жизнедеятельности студентов и их влияние на качество жизни // Известия Саратовского университета (Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития.) – 2016. – №4. – С. 367-371.
6. Громыко Ю.В., Просекин М.Ю. Обучающая мыследеятельность нового поколения и базовые педагогические компетенции // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Том 14. – № 2. – С. 100–128.
7. Снопкова Е.И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование // Интеграция образования. – 2015. – №1 (78). – С.111-117.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 376.42

Гришко Е.В., Анисимова Л.С. Особенности формирования мотивационной сферы детей с задержкой психического развития в процессе воспитания и обучения

Гришко Екатерина Викторовна

Студент, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»

Анисимова Людмила Сергеевна

Доцент кафедры СДО ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»

Features of the formation of the motivational sphere of children with mental retardation in the process of education and training

Grishko Ekaterina Viktorovna

Student "Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov"

Anisimova Ludmila Sergeevna

Associate Professor of the Department of SDE "Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov"

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме мотивационной сферы у детей с нормой развития и с задержкой психического развития. В данной статье раскрываются такие понятия, как «мотивационная сфера» и «учебная мотивация», описана специфика особенностей мотивации детей с нормой развития и задержкой психического развития. Освещены основные понятия по проблеме исследования. Обозначены основные возрастные особенности мотивационной сферы обеих групп детей. Теоретически описана роль мотивов в жизни человека.

Ключевые слова: Мотивационная сфера, мотив, дети с задержкой психического развития, учебная мотивация, воспитание, обучение.

Abstract. The article is devoted to the current problem of the motivational sphere in children with normal development and mental retardation. This article reveals such concepts as "motivational sphere" and "learning motivation", describes the specific features of the motivation of children with developmental norms and mental retardation. The basic concepts on the research problem are highlighted. The main age features of the motivational sphere of both groups of children are indicated. The role of motives in human life is theoretically described.

Keywords: Motivational sphere, motive, children with mental retardation, educational motivation, education, training.

В современном обществе возрастает актуальность вопроса о воспитании нового подрастающего поколения, что обусловлено резкой сменой ценностей и культурных норм. Как педагоги, так и родители ведут активные поиски новых методик воспитания и обучения. Поэтому особенно остро стоит вопрос о детской мотивации, а так же путях и способах ее оптимизации. Для того что бы разобраться в данной проблеме, необходимо детально изучить терминологическую базу исследования.

Воспитание, в широком смысле этого слова представляет собой целенаправленное воздействие на формирование личности ребенка и ее всестороннее развитие, за счет создания благоприятных условий для данного процесса [1].

С. Соловейчик трактует данное понятие так: воспитание – это своеобразное становление духовной жизни, при котором происходит формирование внутреннего мира ребенка за счет многих факторов, таких как, например, влияние со стороны взрослых, которое может быть как позитивным, так и пагубным, а так же моральных и культурных норм общества, в котором находится личность [2].

Воспитание является целенаправленным процессом, направленным на становление личности ребенка. Поэтому оно неразрывно связано с таким важным аспектом формирования личностных качеств человека, как мотивация. Мотивационная сфера всесторонней деятельности человека является индикатором определяющим устойчивость, направленность личности, его приоритеты и ценности, а так же отношение индивида к событиям окружающего мира, обществу и к людям.

Проблемой мотивационной сферы занимались такие специалисты, как А.К. Маркова, Е.П. Ильин, В.Г. Леонтьев, Л.С. Выготский и д.р. Однако данная проблема все еще остается не до конца изученной и требует существенных теоретических и практических научных доработок [3].

М. Вебер писал, что мотив – это такое основание для совершения того или иного действия, которое индивид определяет адекватным, исходя из личного опыта, культурно моральных норм и ситуации, в которой он находится [4].

Из этого можно прийти к выводу, что мотив это своего рода внутренний «потенциал» деятельности человека, который направлен на удовлетворение потребностей личности и выполнение конкретных задач. В свою очередь сам этот «потенциал», его устойчивость и направленность, определяются личностными качествами человека [5].

Однако, стоит отметить, что мотивы довольно изменчивы. На формирование мотивов могут влиять события не только внутренние, но и внешние. Эта разница особенно прослеживается в процессе взросления личности. Возрастные особенности

помогают отслеживать динамику развития мотивационной сферы у детей и подростков с нормой развития, а так же с задержкой психического развития. В наше время количество детей с задержкой психического развития непреклонно растет, что делает проблему исследования особенно актуальной.

Приводя некоторые особенности мотивационной сферы на разных возрастных этапах у обеих групп детей, можно выделить ряд существенных различий между ними. Так, например, в младшем и старшем дошкольном возрасте ведущей деятельностью у обеих групп является игровая деятельность. Однако в старшем дошкольном возрасте у детей с нормой уже появляются предпосылки учебной деятельности, в то время, как у детей с задержкой психического развития такой динамики не наблюдается [6].

Что касается младшего школьного возраста, можно сказать, что у нормотипичных детей ведущей деятельностью является учебная. А у детей с задержкой психического развития она остается на уровне дошкольного возраста.

Мотивацию учения детей с ЗПР можно охарактеризовать так – детям данной категории характерны скудность учебной мотивации, мотивы ученика носят примитивный характер и чаще всего направлены на удовлетворение ближайших примитивных потребностей ребенка (еда, сон, отдых). Мотивационные процессы более высокого уровня являются недоступными для детей с ЗПР, вследствие психофизических особенностей их развития [7].

Тем не менее, отмечается, что учебная мотивация у детей с задержкой психического развития не отсутствует полностью, причиной нарушений является неадекватно сформированные мотивы учения.

Так же следует отметить, что нарушение процессов возбуждения и торможения у детей данной категории приводит к резкому понижению учебной мотивации. Данное отклонение от нормы так же обуславливается нарушением такого важного аспекта в обучении, как внимание, у детей с задержкой психического развития оно неустойчиво и ситуативно, что, несомненно, сказывается на качестве восприятия и дальнейшем воспроизведении учебного материала [8].

Все же нельзя говорить, что динамика позитивного развития мотивационной сферы у детей с задержкой психического развития невозможна, так как в отличие от умственной отсталости, диагноз ЗПР может быть снят с ребенка при условии создания благоприятных условий для его гармоничного и всестороннего развития.

Так, учитывая все вышесказанное, можно сделать вывод, что в действительности мотивационная сфера является необходимым аспектом

гармоничного развития личности человека. Мотивы у детей, несомненно, отличаются в зависимости от возраста и психофизиологических особенностей детей. Мотивационная сфера детей с задержкой психического развития имеет существенные отклонения от нормы. В младшем школьном возрасте преобладает игровой мотив, что сильно осложняет процесс воспитания и обучения детей данной категории, в то время, как для детей, не имеющих психофизических дефектов развития характерно преобладание таких ведущих мотивов, как социальный и учебный.

Список литературы

1. Новикова Л.И. Смена парадигмы воспитания – назревшая проблема педагогики // Воспитание школьников. 2019. №2. - 261с.
2. Сухомлинский В.А. О воспитании / сост. С. Соловейчик. М.: Политиздат, 1982. - 270 с.
3. Бура Л.В, Везетиу В.В. ПРОБЛЕМА СТРУКТУРЫ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №65-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-struktury-motivatsionnoy-sfery-lichnosti> (дата обращения: 20.03.2023).
4. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с.
5. С.А. Шавель Мотивационная сфера личностной активности // Социологический альманах. 2017. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnaya-sfera-lichnostnoy-aktivnosti> (дата обращения: 20.03.2023).
6. Литвинова Е.Н, Исследование мотивов учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития // Скиф. 2018. №9 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-motivov-uchebnoy-deyatelnosti-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psiicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 20.03.2023).
7. Проничева И.К. Живая природа / Начальная школа. – 2001. – № 6. – С. 18-23
8. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.:Мысль, 2006. – 158с.

УДК 373.2(045)

Огольцова Е.Г., Мамлиева И.В., Мамлиева П.В. Игра как средство развития коммуникативных навыков у детей-билингвов

Огольцова Елена Геннадиевна

канд. пед. наук, доктор PhD, доцент кафедры психологии и педагогики
Новосибирский государственный технический университет, РФ, г. Новосибирск
cmaffia72@mail.ru

Мамлиева Ирина Вугар кызы

студентка 2 курса, Новосибирский государственный аграрный университет
РФ, г. Новосибирск
mamlieva.irina@mail.ru

Мамлиева Пакиза Вугар кызы

студентка 4 курса, Новосибирский государственный педагогический университет
РФ, г. Новосибирск
pakiza.mamlieva@mail.ru

Game as a means of developing communication skills in bilingual children

Ogoltsova Elena Gennadievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of PhD, Associate Professor of the Department
of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Technical University
Russian Federation, Novosibirsk

Mamlieva Irina Vugar kyzy

2th year student, Novosibirsk State Agrarian University, Russian Federation, Novosibirsk

Mamlieva Pakiza Vugar kyzy

4th year student, Novosibirsk State Pedagogical University
Russian Federation, Novosibirsk

Аннотация. Работа посвящена проблеме развития коммуникативных навыков у детей-билингвов дошкольного возраста. Рассмотрены теоретические взгляды зарубежных и отечественных ученых к определению понятия «билингвизм», проведен сравнительный анализ понятия; также уделено внимание теоретическому анализу его влияние на развитие ребенка. Особое внимание уделено особенностям речевого развития детей-билингвов. Сделан акцент на значение коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста и особенность их развития у детей-билингвов. Обосновано применение игры как средства развития коммуникативных навыков у детей-билингвов; рассмотрено применение таких видов игр как: сюжетно-ролевые, народные подвижные, дидактические, театрализованные.

Ключевые слова: дети-билингвы, дошкольный возраст, игра, коммуникативные навыки, речевое развитие.

Abstract. The work is devoted to the problem of the development of communication skills in bilingual children of preschool age. The theoretical views of foreign and domestic scientists on the definition of the concept of «bilingualism» are considered, a comparative analysis of the concept is carried out; attention is also paid to the theoretical analysis of its impact on the development of the child. Special attention is paid to the peculiarities of the speech development of bilingual children. The emphasis is placed on the importance of communication skills in preschool children and the peculiarity of their development in bilingual children. The use of games as a means of developing communication skills in bilingual children is substantiated; the use of such types of games as: story-role-playing, folk mobile, didactic, theatrical is considered.

Keywords: bilingual children, preschool age, game, communication skills, speech development.

Проблема развития коммуникативных навыков у детей всегда была в фокусе изучения психологов и педагогов [6]. Также большое количество научных трудов посвящено развитию коммуникативных навыков у детей-билингвов [4]. В нашей многонациональной стране этот вопрос особенно актуален, так как детям-билингвам сложнее всего социализироваться и чувствовать себя комфортно в окружающем мире. Большинство детей-билингвов выросли в моноязычных семьях, где общение с родственниками происходит исключительно на родном языке. Для многих детей изучение русского языка начинается только в связи с поступлением в русскоязычный детский сад. Это приводит к тому, что в дошкольных образовательных организациях в одной группе одновременно обучаются дети, говорящих на разных языках, то есть возникает билингвальная образовательная среда.

Существует множество определений билингвизма, рассматривающих данное социолингвистическое явление с разных сторон.

Так, У. Вайнрайх считает, что билингвизм – это владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения: «Практику попеременного пользования двумя языками мы будем называть двуязычием, а лиц, ее осуществляющих, двуязычными» [5]. По мнению Л. Блумфилда, двуязычие – это доведенное до совершенства владение обоими языками, родным и неродным.

Иной подход к определению билингвизма предлагает Э. Хауген, который создал теорию языковых контактов, он считал, что при билингвизме уровень владения одним из языков может быть довольно низким [1]. В.Ю. Розенцвейг говорит о билингвизме как о «владение двумя языками и регулярном переключении с одного на другой в зависимости от ситуации общения» [3]. А.Е. Супрун считает, что двуязычие – это способность владения носителем одного языка другим языком в различной степени и возможность двуязычия различных уровней. Е.М. Верещагин

утверждал, что билингвизм как способность человека употреблять для общения два языка, это, в значительной степени, «психический механизм, позволяющий воспроизводить и порождать речевые произведения последовательно, принадлежащие двум языковым системам» [8].

В настоящее время не существует единого мнения о влиянии билингвизма на развитие ребенка. Одни отмечают положительное влияние двуязычия на ребенка, а другие, напротив, высказываются о негативных последствиях.

По мнению Д. Камминса, М. Исмаилова, последовательное овладение двумя языками наиболее благоприятно для речевого и психологического развития ребенка. Обучение второму языку необходимо начинать тогда, когда ребенок овладел первым.

В отечественной психологии в качестве одного из аспектов отрицательного влияния двуязычия отметил Л.С. Выготский, который отмечает, что данное явление негативно влияет на развитие ребенка-билингва в целом, потому что происходит смешение двух языковых систем, с которыми сложно справиться ребенку, так как в лексиконе происходит путаница [5].

Основная функция речи - коммуникативная, благодаря ей ребенок социализируется и адаптируется в новой для него среде. На каком бы языке он не говорил, речь выполняет данную основную функцию. Владение речевым процессом, является значимым фактором в становлении ребенка, в его полноценном развитии.

Коммуникативные навыки закладываются в дошкольном возрасте, так как именно этот возраст сензитивен для их формирования. Освоение коммуникативных навыков дают возможность ребенку своевременно и полноценно включиться в общение как процесс установления и развития контактов с людьми, возникающих на основе потребности в совместной деятельности.

Коммуникативные навыки включают в себя: умение ребенка проявлять инициативу при взаимодействии со сверстниками; умение согласовать свои действия, договариваться и уступать; умение как оказывать помощь сверстнику, так и обращаться за помощью [2].

М.Г. Хаскельберг выделил следующие особенности речевого развития детей-билингвов [7]:

- поздно овладевают речью, что оказывает влияние на правильное произношение и грамматический строй;
- словарный запас каждого языка меньше, чем у сверстников, которые владеют одним языком, но при этом у двуязычных детей сумма слов в лексиконе больше;

- недостаточно усваивают грамматику в особенности, если нет последовательного обучения;

- испытывают затруднения в изучении письменной речи второго языка;

- есть возможность постепенной утраты недоминирующего родного языка.

У детей-билингвов наблюдается ограниченный словарный запас, потому что они начинают говорить позже. И их словарный запас каждого из языков меньше, чем у сверстников. Необходимо отметить, что у детей-билингвов присутствуют значительные расхождения в объемах активного и пассивного словаря, часто они неверно используют слова по значению. При использовании слов в экспрессивной речи, актуализации словаря ребенок-билингв испытывает большие затруднения.

У детей-билингвов отмечается низкий уровень развития коммуникативных навыков, от уровня развития которых зависит успешность социализации и адаптации ребенка в обществе. Исследователи отмечают, что недостаточная степень коммуникативных навыков детей-билингвов приводят к значительным трудностям, которые сложно преодолеваются и имеют серьёзные последствия в процессе образования и воспитания в дошкольной организации.

Игра, как ведущий вид деятельности дошкольного возраста, является одним из главных средств развития коммуникативных навыков. В игровой деятельности у детей дошкольного возраста формируются умения в области общения. Когда дети совместно играют, у них возникает потребность в обмене высказываниями, возникает инициативный диалог, который способствует согласованию и регуляции любой совместной детской деятельности.

Применение игры как средства развития коммуникативных навыков предлагалось многими отечественными психологами Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным.

Л.С. Выготский утверждал, что игра является важным методом личностного развития ребенка на любом этапе его возрастного становления. Он отмечал, что принятие воображаемой роли создает зону ближайшего развития ребенка. То, что ребенку трудно выполнить на основе прямых инструкций взрослого, оказывается достижимым в игровой деятельности. По мнению Д.Б. Элькониной, игра – это всесторонняя форма деятельности, в которой осуществляются главные изменения в психике ребенка. В игровой деятельности детей всегда имела ценность свобода, способствующая тому, чтобы продлить развлечение, связанное с игрой [6].

Игра особую значимость приобретает, говоря о двуязычных детей, потому что для ребенка-билингва игра становится такой деятельностью, в которой дошкольник

без стеснения преодолевает коммуникативный языковой барьер. Так как в группе детского сада находятся дети с разным уровнем владения русским языком, то коллективная форма участия в игре значительно увеличивает объём речевой деятельности на занятиях всех дошкольников. Ребенок-билингв приобретает чувство уверенности в себе, раскрывается. Поэтому в дошкольных образовательных организациях необходимо использовать игровые методики для более интенсивного развития коммуникативных навыков детей-билингвов.

Рассмотрим виды игр, и их влияние на развитие коммуникативных навыков детей-бингвов.

1) Сюжетно-ролевые игры выступают, как средство социализации детей-билингвов, потому что в них заложены общечеловеческие нормы и правила взаимодействия и поведения разных народов. Дети учатся общаться и взаимодействовать друг с другом, использовать национальную одежду, предметы, игрушки, атрибуты для полного погружения в новые социокультурные обстоятельства.

2) Народные подвижные игры отражают жизненный уклад и своеобразие быта, национальные традиции; игровые приговоры и припевки, исполняемые детьми в процессе игры, привлекают внимание к родному слову, интонации родной речи.

3) Дидактические игры расширяют представление детей об окружающем мире, обучают ребенка наблюдать и выделять характерные признаки предметов (величину, форму, цвет), различать их, а также устанавливать простейшие взаимосвязи.

4) Благодаря театрализованным играм дети-билингвы усваивают новые слова и выражения. Театрализованные игры дают возможность развивать образность, выразительность речи, отрабатывать интонацию, способствуя развитию диалогической и монологической речи двуязычных детей. Облегчают понимание особенностей национального коммуникативного поведения.

Дети-билингвы в игре приобретают опыт общения, учатся распределять роли, договариваться друг с другом, совершенствуют способность точно выражать свои мысли.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что специалисты дошкольного образовательного учреждения, работающие с детьми-билингвами, должны учитывать при организации образовательного процесса особенности психического и речевого развития детей-билингвов, которые находятся в иной языковой среде, принимать во внимание природу билингвизма, особенности культуры другого языка. Несформированность коммуникативных навыков детей-билингвов препятствует

освоению знаний, отрицательно сказывается на личностном развитии и поведении ребенка. Для развития коммуникативных навыков детей-билингвов необходимо использовать игровые формы и методы обучения и воспитания детей. Общение дошкольника со сверстниками разворачивается главным образом в процессе совместной игры. Игра воспитывает детей не только своей сюжетной стороной, но и тем, что в процессе реальных взаимоотношений по поводу игры дети учатся учитывать интересы товарища, сочувствовать ему, уступать, сотрудничать. Все это является результатом коммуникативной деятельности и создает основу для развития коммуникативных навыков детей-билингвов.

Список литературы

1. Баранова Н.А. К вопросу о понятии «билингвизм» в обучении иностранным языкам // ADVANCED SCIENCE: сб. ст. XII Междунар. научн.- практ. конф. 12 апреля 2020 г. – Пенза: «Наука и Просвещение», 2020.С. 89-92.
2. Васильева К. В., Зейнутдинова Э. Ш. Дидактическая игра как средство развития коммуникативных навыков на уроках иностранного языка // Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: сб. научн. труд. XV Междунар. научн.-практ. конф., 26 октября 2018 г. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2018. С. 196-199.
3. Гурова М.Б. Билингвизм: понятие и классификация // WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS: сб. ст. XX Междунар. науч. – практ. конф.: в 2 ч. 30 апреля 2018 г.– Пенза: «Наука и Просвещение», С. 157-159.
4. Иванова Н. В. Факторы и движущие силы коммуникативно-речевого развития дошкольников-билингвов // Культурогенезные функции образования: развитие инновационных моделей: сб. научн. ст. 23 марта 2015 г. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, С. 178-182.
5. Меркулова А.С. Понятие «билингвизм» и его влияние на ребенка дошкольника // Студенческий: электрон. научн. журн. – Москва: ООО «СИБАК», 2022. № 42(212).
6. Подельщикова И.А., Груздова О.Г. Игра как средство формирования коммуникативных умений старших дошкольников // Мир педагогики и психологии: междунар. научн.-практ. жур. 21 августа 2020 г. № 08 (49). – Нижний Новгород: НИЦ «Открытое знание». С. 7-16.
7. Раджабова Э. Х. Характеристика словаря детей старшего дошкольного возраста в ситуации билингвизма // Высокие технологии, наука и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. XI Всерос. научн.-практ. конф. 12 июня 2021 года. – Пенза: Наука и Просвещение, С. 135-137.
8. Симонов, К.В. К вопросу об определении и типологизации понятия «билингвизм» // Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах: сб. науч. ст. XIV Всерос. с междунар. уч. научн.-практ. конф. 19–20 марта 2021 г. – Воронеж: «Научная книга», С. 220-224.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 1174

Белая Е.К., Свириденко И.А. Диагностика уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Белая Екатерина Константиновна

Студентка ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», РФ, г. Симферополь
belaya.560@gmail.com

Свириденко Ирина Анатольевна

канд. филол. наук, доцент кафедры дефектологии
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», РФ, г. Симферополь
swira@inbox.ru

Diagnostics of the level of development of coherent speech in older preschool children with general speech underdevelopment

Belaya Ekaterina Konstantinovna

Student of GBOU VO RK "Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov", Russia, Simferopol

Sviridenko Irina Anatolyevna

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Defectology
GBOU VO RK "Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov", Russia, Simferopol

Аннотация. Целью статьи является теоретическое и методическое изучение диагностики связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи, а также анализ имеющихся в литературе диагностических методик. Подведены итоги анализа, выявлены преимущества и недостатки методик.

Ключевые слова: связная речь, диагностика связной речи, общее недоразвитие речи, развитие речи, речевые нарушения.

Abstract. The purpose of the article is a theoretical and methodological study of the diagnosis of coherent speech of preschoolers with general speech underdevelopment, as well as an analysis of diagnostic techniques available in the literature. The results of the analysis are summarized, the advantages and disadvantages of the methods are revealed.

Keywords: coherent speech, diagnosis of coherent speech, general underdevelopment of speech, speech development, speech disorders.

Постановка проблемы. Согласно статистике, число нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с каждым годом возрастает. Это обусловлено рядом факторов: во-первых, жизненный ритм существенно изменился, и многие родители не уделяют достаточного внимания своим детям, ввиду своей занятости и усталости.

Во-вторых, Е.О. Смирнова, ссылаясь на данные ЮНЕСКО, указывает, что 93% детей в возрасте от 3 до 5 лет смотрят на экраны своих гаджетов около 28 часов в неделю, что составляет около 4 часов в день [8]. Все эти факторы, включая биологические (родовые травмы, гипоксия плода, инфекции), существенно влияют на уровень развития речи ребенка [7].

Е.А. Ларина указала, что среди дошкольников с речевой патологией дети с общим недоразвитием речи составляют самую многочисленную группу – 40% [6]. Для детей с данным нарушением речи характерны: ограниченные знания об окружающем мире, недостаточный словарный запас, нарушение звуковой подачи и нарушение связности речи. Состояние связной речи у них варьируется от полного ее отсутствия до развернутой разговорной речи с отдельными пробелами.

Важно своевременно приступить к коррекционной работе, поэтому перед педагогами дошкольных учреждений стоит важная задача – всестороннее исследование состояния связной речи.

Анализ литературы. Проблемой формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) занимались многие ученые, например, А.М. Бородич [1], Н.С. Жукова [4], В.И. Тихеева [9] и другие. Анализ литературы показал, что данная проблема изучена в достаточной степени и диагностика связной речи у детей с общим недоразвитием речи имеет некоторые трудности, которые определены тем, что невозможно провести единовременное изучение состояния связной речи (В.К. Воробьева [2], В.П. Глухов [3], Т.А. Фотекова [6]).

Изложение основного материала статьи. Для успешной коррекционно-логопедической работы по формированию связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР логопеду необходимо четко и грамотно провести диагностику. Для этого существует ряд методик, которые помогают определить уровень и особенности связной речи у детей с общим недоразвитием речи. Их разработкой занимались такие ученые, как В.П. Глухов [3], О.Б. Иншакова [5], Т.А. Ткаченко [10], О.С. Ушакова [11], Т.А. Фотекова [12] и др.

Несмотря на то, что методики разработаны разными авторами, они имеют схожую структуру:

- 1) пересказ текста (знакомой или незнакомой сказки);
- 2) составление рассказа (по серии сюжетных картинок, на основе личного опыта).

Доцентом кафедры логопедии В.П. Глуховым [3] была представлена методика, которая состоит из шести разных заданий:

1) определение способности ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы: дошкольнику предлагается набор картинок различного содержания (мальчик ловит рыбу, девочка поливает цветы и так далее), при показе картинок задается вопрос «Что здесь нарисовано?», при отсутствии последовательного фразового ответа задается вспомогательный вопрос;

2) выявление способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между объектами и переносить их в виде законченного высказывания: ребенку представляют три разные картинки (лес, девочка, корзинка) и просят составить предложение таким образом, чтобы в нем упоминались все три предмета;

3) выявление возможности ребенка с ОНР воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре текст: учитель-логопед дважды перечитывает знакомые сказки («Репка», «Курица ряба»), задача ребенка – пересказать ее;

4) составление связной сюжетной линии на основе серии картинок: перед ребенком в нужной последовательности выкладывают изображения по сюжету «Лиса и Журавль» и просят составить последовательный рассказ;

5) составление истории, основанной на личном опыте: ребенок может описать любую ситуацию, логопед помогает и задает наводящие вопросы;

6) составление описательного рассказа: дошкольнику предлагают картинку с изображением игрушки и просят описать ее.

По результатам диагностических тестов учитывается полнота ответов, самостоятельность произведения, наличие смысловых пропусков в рассказах, соответствие содержанию или картинке, особенности экспрессивной речи. Для оценки результатов В.П. Глуховым было определено четыре уровня развития связной речи у дошкольников с ОНР: высокий, средний, ниже среднего, низкий уровень [3].

О.Б. Иншаковой была предложена методика индивидуального обследования самостоятельной устной речи у детей старшего дошкольного возраста. Методика также состоит из шести заданий: составить предложение по картинке (девочка рисует); составить рассказ по картинке; составить рассказ по серии картинок (два мальчика увидели ежа, несут его в руках, кормят ежа); составить рассказ по опорным словам и предложениям; пересказать текст; а также – составить рассказ самостоятельно [5]. В конце обследования также учитывается полнота фразового ответа, то, как ребенок справился с заданием (самостоятельно или с помощью), соблюдал ли логическую последовательность, учитывается степень информативности рассказа ребенка и многое другое.

Т.А. Фотекова описала серию заданий по изучению связной речи в пособии «Тестовая методика диагностики устной речи» [12]. Ею разработана балльная система для оценки результатов старших дошкольников, а само обследование состоит из двух заданий:

- 1) составить рассказ по серии сюжетных картинок под названием «Ёжик»;
- 2) пересказать текст (ребенку дают прослушать рассказ «Пушок и Машка»).

По результатам обследования выявляются умения ребенка последовательно излагать тему текста, лексико-грамматического оформления высказывания, самостоятельно составлять рассказ. При пересказе рассказа учитывается насколько ребенок не отступал от темы текста, а также не нарушал авторское лексико-грамматическое оформление текста.

Кроме этих методик в специальной литературе имеется комплексная программа определения состояния связной речи у детей с системным недоразвитием речи, предложенная В.К. Воробьевой [1].

По мнению автора она отражает специфические особенности связной речи с различными вариантами ее недоразвития, а главная ценность этой методики заключается в том, что в ней присутствуют экспериментальные методы оценки полученных результатов.

Методика состоит из четырех серий:

- 1) выявление репродуктивных возможностей речи ребенка: пересказ текста в полном объеме, и второе задание – краткий пересказ;
- 2) исследование продуктивных видов связной речи: самостоятельно разложить серию сюжетных картинок, затем составить рассказ по этим картинкам;
- 3) изучение смыслообразующего компонента связной речи: составление продолжения рассказа после прочтения его начала, сочинение сюжета и рассказа по предметным картинкам, и третье задание – самостоятельный поиск темы и ее реализация в рассказе;
- 4) состояние ориентировки в признаках связной речи: детям необходимо определить какой образец речи можно назвать рассказом, а какой нет.

Анализ выполнения заданий всех серий предполагает выделение в качестве основных причин несформированности связной речи нарушение двух видов операций механизма речеобразования.

Выводы. Проанализировав эти методики, можно отметить, что все задания имеют схожую структуру, но при этом трудность диагностики заключается в том, что на сегодняшний день не существует универсальной методики, которая позволит

раскрыть механизмы нарушения связности высказывания, а их установление является ключевым для проведения правильной диагностической работы. Поэтому учителю-логопеду необходимо комбинировать между собой различные методики для того, чтобы составить действенный коррекционный маршрут и эффективно скорректировать нарушение у дошкольника с общим недоразвитием речи.

Список литературы

1. Бородич, А.М. Методика развития речи: учеб. пособие / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 1981. – 255 с.
2. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М.: Астрель, 2006. – 158 с.
3. Глухов, В.П. Методика формирования связной речи детей дошкольного возраста с системным речевым недоразвитием: учебно-методическое пособие / В.П. Глухов. – М.: МПГУ, 2017. – 232 с.
4. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
5. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. – 2-е изд., испр. и перераб. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 279 с.
6. Ларина Е.А., Лаптева Е.В., Гаркуша Н.В. Овладение грамматической стороной речи детьми дошкольного возраста с ОНР 3 уровня // Образовательный вестник «Сознание». 2021. №10. С. 33-40.
7. Рубцова, Е.В. Причины возникновения нарушений в детской речи и приемы их коррекции // Карельский научный журнал. 2020. №2(31). С. 31-34.
8. Смирнова, Е.О. Ребенок у экрана // Дошкольное воспитание. 2002. № 7. С. 90-93.
9. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 2001. – 144 с.
10. Ткаченко, Т. А. Большая книга заданий и упражнений на развитие связной речи малыша / Т.А. Ткаченко; иллюстр. В. Трубицына, Ю. Трубицыной. – М.: Эксмодетство, 2020. – 134 с.
11. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Владос, 2008. – 287 с.
12. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т.А. Фотекова. – М.: АРКТИ, 2000. – 55 с.

УДК 371.9 Д-60

Додзина О.Б. Особенности временной перспективы подростков с умственной отсталостью

Додзина Оксана Борисовна

к. психол. н., доцент кафедры специальной психологии
Оренбургского государственного педагогического университета, РФ, г. Оренбург
dodzina@yandex.ru

Features of the time perspective of adolescents with mental retardation

Dodzina Oksana Borisovna

candidate of psychological sciences, docent of departments of special psychology
Orenburg State Pedagogical University, Russia, Orenburg

Аннотация. Цель настоящей статьи определить особенности временной перспективы подростков с умственной отсталостью средствами сравнительного анализа исследований временной перспективы подростков с умственной отсталостью и их нормативно развивающихся сверстников. Временная перспектива рассматривается как способность субъекта к постановке целей, удалённых в будущее и проявлению продолжительной и систематической активности для их достижения. Когнитивный компонент временной перспективы, являясь образом индивидуального будущего, у подростков с умственной отсталостью прост, диффузен и не связан с событиями настоящего. Особенности эмоционального компонента временной перспективы подростков с умственной отсталостью проявляются в необоснованном оптимизме по отношению к будущему и значительном влиянии на отношение к будущему переживаний текущего момента. Позиционный компонент временной перспективы подростков с умственной отсталостью отличается экстернальной направленностью.

Ключевые слова: временная перспектива будущего, когнитивный, эмоциональный, позиционный компоненты временной перспективы, подростки с умственной отсталостью.

Abstract. The purpose of this article is to determine the features of the time perspective of adolescents with mental retardation by means of a comparative analysis of studies of the time perspective of adolescents with mental retardation and their normatively developing peers. The temporal perspective is considered as the ability of the subject to set distant goals of the future and to manifest long-term and flexible activity to achieve them. The cognitive component of the time perspective, being the image of their future, in adolescents with mental retardation is simple, diffuse and not related to the facts of the present. The peculiarities of the emotional component of the time perspective of adolescents with mental retardation are manifested in unreasonable optimism about the future and a significant influence on the attitude to the future of the experiences of this moment. The positional component of the time perspective in adolescents with mental retardation is characterized by an external orientation.

Key words: a temporary perspective of the future, cognitive, emotional, positional components of the time perspective, teenagers with mental retardation.

В современной науке проблема временной перспективы приобрела важность в связи выраженным практическим применением. Большинство авторов, исследовавших временную перспективу, отмечают наличие взаимосвязи между образом своего будущего и благополучием /деформацией развития мотивационной сферы [1], социальными условиями жизни субъекта [2], адекватностью личностного и профессионального самоопределения [3], степенью сформированности ценностных ориентаций [4], скоростью и полнотой социально-психологической адаптации [5]. Как показывают перечисленные исследования, временная перспектива связана с психологическими феноменами, оказывающими влияние на социальную интеграцию и достижение приемлемого качества самостоятельной жизни, что особенно важно для заканчивающих школьное обучение подростков с умственной отсталостью. Выявление специфики временной перспективы и особенно образа будущего подростков с умственной отсталостью позволит определить «проблемные зоны» их социальной интеграции и жизненного пути и своевременно оказать адекватную помощь. Вышесказанное определяет цель данного исследования: определить особенности временной перспективы подростков с умственной отсталостью средствами сравнительного анализа исследований временной перспективы подростков с умственной отсталостью и их нормативно развивающихся сверстников.

Временной аспект жизни человека отражен во временной перспективе [6, 7]. Временная перспектива личности — это образ прошлого, настоящего и будущего в контексте целостной жизни человека, ориентированной субъективными целями. Феномен временной перспективы рассматривается в работах Ж. Нюттена. Ж. Нюттен определяет временную перспективу как субъективную совокупность представлений человека о своих «объектах-целях», отнесённых к разным периодам его физического, психологического и социального развития. Основными характеристиками временной перспективы, согласно Ж. Нюттену являются «временная установка» и «временная ориентация». Временная установка рассматривается как субъективное положительное или отрицательное отношение к времени стимулирующее или тормозящее достижение «объектов-целей». Временная ориентация трактуется как мотивация достижения субъективных «объектов-целей» [6].

Опираясь на идеи Ж. Нюттена Н.Н. Толстых определяет структуру временной перспективы, которая складывается из когнитивного, эмоционального и позиционного компонентов. Когнитивный компонент временной перспективы — представляет собой ментальный образ предполагаемого будущего. Эмоциональный компонент подразумевает позитивную, негативную или неопределенную оценку

своей временной перспективы и эмоциональное отношение к будущему, отражающее значимые для испытуемых перспективные цели и надежды. Позиционный компонент - отражает меру самостоятельности и ответственности субъекта относительно будущего, в которой выделяют два полюса. Полюс интернальности выражается в принятии на себя ответственности за своё будущее и за реализацию перспектив, противоположный полюс – экстернальности, проявляется ощущением невозможности влиять на своё будущее, ожиданием помощи от окружающих или фаталистического разрешения жизненных ситуаций [7, 8].

Временная перспектива подростков была объектом исследований Н.Н. Толстых, О.В. Кузнецовой, Ю.В. Борисовой, А.И. Федотчева. Подростковый возраст - период осознания своей временной перспективы. У подростка увеличивается временная перспектива, появляется ориентация на будущее. Основой формирования зрелого подхода к временной перспективе являются структурные изменения психики подростка, заключающиеся в появлении чувства взрослости, независимости от близких, становлении самосознания [1, 7]. Исследование временной перспективы подростков с умственной отсталостью, проводились Е.С. Ивановым, Ю.В. Борисовой, А.А. Кулик.

В соответствии с целью статьи сопоставим компоненты временной перспективы подростков с умственной отсталостью и их нормативно развивающихся сверстников.

Исследование когнитивного компонента временной перспективы подростков с умственной отсталостью, проведённое Е.С. Ивановым, Ю.В. Борисовой, А.А. Кулик показывает, что такие подростки имеют простые и диффузные представления о своём будущем, их отдельные цели и желания слабо связаны друг с другом. Образ будущего умственно отсталым подросткам видится наполненным общением, дружбой, любовью, семьёй и детьми, окончанием обучения в школе и последующим досугом, увлечениями, хобби. Обращает на себя внимание, что жизненные цели умственно отсталых подростков носят поверхностный, развлекательный характер в их планы не входит работа и получение профессионального образования, их не привлекают перспективы образования, познания, личностного развития. Полученные данные Е.С. Иванов, Ю.В. Борисова, А.А. Кулик объясняют полиморфно: слабой связью временной перспективы с опытом прошлого и настоящего общения с близкими взрослыми, бедностью представлений о взрослой жизни и обязанностях взрослых людей, социальным неблагополучием семей воспитывающих часть испытуемых [10, 11].

В то же время, когнитивный компонент временной перспективы нормативно развивающихся подростков характеризуют как содержательно богатый и четко структурированный. Фабула временной перспективы подростков состоит из ожиданий конструктивного общения с другими людьми, дружбы и любви, динамики развития своей личности, интересной, престижной и высокооплачиваемой работы, дальнейшего профессионального обучения, приобретения собственного жилья, создания семьи и рождения детей. Все временные перспективы организованы по значимости и по смыслу. Цели будущего у нормативно развивающихся подростков дифференцированы и внутренне согласованы, что обнаруживается в их соразмерности субъективным возможностям [7, 8, 9].

Сравнение когнитивного компонента временной перспективы показывает, что подростки с умственной отсталостью проигрывают своим нормативно развивающимся сверстникам в разнообразии содержания и смысловой связанности обращенных в будущее целей и желаний. Образ будущего подростков с умственной отсталостью имея сходство с нормативно развивающимися сверстниками в ожидании общения, дружбы, любви, создания семьи и рождения детей существенно отличается отсутствием в целях подростков с умственной отсталостью профессионального обучения и работы, познания и динамики личностного развития. Односторонний, развлекательный характер планов на будущее подростков с умственной отсталостью так же указывает на трудности установления связей и зависимостей между отдельными целями и желаниями.

Эмоциональное переживание временной перспективы у подростков с умственной отсталостью неустойчиво положительное. Положительное переживание выражается в необоснованном ожидании подростками с умственной отсталостью от грядущего только лишь веселья, счастья и различных благ. Подростки с умственной отсталостью в связи с низкой критичностью не замечают жизненных сложностей, не задумываются о возможных препятствиях к достижению своих целей и о необходимости преодоления трудностей. Исследователи единодушно оценивают эмоциональное отношение умственно отсталых подростков к временной перспективе как беспочвенно беззаботное и беспечное. Неустойчивость эмоционального переживания временной перспективы проявляется в зависимости от ситуативных факторов, таких как актуальные в данный момент потребности и эмоции. Объясняя описанные черты эмоционального переживания временной перспективы подростками с умственной отсталостью, авторы исследований ссылаются на положение Л.С. Выготского о взаимной связи и взаимообусловленности уровня

аффекта и интеллекта [12]. Согласно этому положению, низкий уровень интеллекта не способствует эмоциональному развитию лиц с умственной отсталостью, предопределяет нестабильность и поверхностность эмоций, что снижает как оценочную, так и побуждающую функции эмоций лиц с умственной отсталостью.

В то же время исследования эмоционального компонента временной перспективы у большинства нормативно развивающихся подростков выявляют волнение, тревогу, беспокойство по отношению к своему будущему, меньшее количество подростков проявляют жизнерадостность и ожидают от будущего лишь позитива.

Сравнение эмоционального компонента временной перспективы показывает, что подростки с умственной отсталостью оптимистичнее относятся к своему будущему, чем их нормативно развивающиеся сверстники. В отличие от устойчиво сохраняющих свою обеспокоенность будущим интеллектуально сохранных подростков, подростки с умственной отсталостью легко меняют свою положительную оценку будущего под влиянием текущих неудач.

Позиционный компонент временной перспективы подростков с умственной отсталостью представлен неадекватным образом Я в будущем. Их образ Я в будущем, обусловлен завышенной самооценкой, фантастичен, не связан с достижениями настоящего. Многие подростки с умственной отсталостью видят себя в будущем успешными бизнесменами, специалистами высокой квалификации, знаменитыми людьми. При всем этом такие подростки затрудняются объяснить пути и средства достижения своих целей. Большинство подростков с умственной отсталостью рассчитывают на помощь близких, общества или счастливый случай в достижении желаемого будущего [10, 11].

Для большинства нормативно развивающихся подростков характерна уверенность в своей способности повлиять на своё будущее, внести в него значительные коррективы и поправки. Такую позицию, предполагающую собственную ответственность за события своей жизни называют интернальной. Интернальная позиция личности признаётся оптимальной и разумной.

Сравнение позиционного компонента временной перспективы показывает, что большинство подростков с умственной отсталостью в отличие от своих сверстников, развивающихся нормативно характеризуются экстернальной позицией по отношению к своему будущему, то есть полагаются при реализации целей будущего не на себя, как активного центра ситуации, а на жизненные обстоятельства, помощь окружающих, счастливый случай.

Таким образом, сравнительный анализ результатов исследований посвященных временной перспективе подростков с разным уровнем интеллектуального развития позволил определить особенности когнитивного, эмоционального и позиционного компонентов временной перспективы подростков с умственной отсталостью. Особенности когнитивного компонента временной перспективы подростков с умственной отсталостью являются простота, несвязность и односторонность. К специфике эмоциональных переживаний временной перспективы таких подростков относятся необоснованная оптимистичность, ситуативность и поверхностность. Позиционный компонент временной перспективы у подростков с умственной отсталостью отличается экстернальной направленностью. В целом временная перспектива подростков с умственной отсталостью затрудняет их интеграцию в общество и актуализирует задачу формирования временной перспективы у лиц с умственной отсталостью.

Список литературы

1. Толстых, Н.Н. Изучение мотивации подростков, имеющих пагубные привычки / Н.Н. Толстых, С.А. Кулаков // Вопросы психологии – 1989. – № 2.– С. 35-38.
2. Яценко, Т.Е. Временная перспектива подростков из городской и сельской местности / Т.Е. Яценко, А.Ю. Бутыко // Вестник Барановичского государственного университета: серия педагогические науки, психологические науки, филологические науки. – 2018. – № 6.– С. 98-103.
3. Кузнецова, О.В. Роль временной перспективы в личностном и профессиональном самоопределении подростков / О.В. Кузнецова // Психологическая наука и образование. – 2007. – Том-12. – № 3.– С. 5-15.
4. Мамедова Ж.С. Взаимосвязь ценностных ориентаций и временной перспективы личности (на примере делинквентных подростков) автореферат дис...канд. психол. наук: 19.00.01 / Мамедова Жанна Сабировна. – Москва, 2007. 26 с.
5. Карпова, Е.В. Зависимость социально-психологической адаптации подростков от структурных особенностей временной перспективы / Е.В. Карпова, С.Л. Свешникова // Вестник ЯрГУ. Серия гуманитарные науки. – 2018. – № 3(45).– С. 76-80.
6. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен; под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
7. Толстых, А. В. Возрасты жизни / А. В. Толстых. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 294 с.
8. Толстых, Н.Н. Жизненные планы подростков и юношей / Н.Н. Толстых // Вопросы психологии. – 1984. – № 3.– С. 19-21.
9. Федотчев, А.И. Восприятие, репродукция и оценка времени у школьников / А. И. Федотчев // Вопросы психологии. – 2013.– № 3. – С. 30-33.
10. Иванов, Е.С. Соотношение прошлого и будущего в психологической автобиографии подростков-сирот с задержкой психического развития / Е.С. Иванов, Ю.В. Борисова // Дефектология. – 2005. – №2. – С. 27-31.
11. Кулик, А.А. Особенности временной перспективы семей, воспитывающие детей-инвалидов / А.А. Кулик // Гуманитарный вектор. — 2013. — Т. 21, вып. 33. — С. 180–190.
12. Выготский, Л.С. Основы дефектологии /Л.С. Выготский. – М.: Лань, 2003. – 656 с.

УДК 376

Черкасова М.А. Аспекты логопедической работы по восстановлению чтения при сенсорной афазии

Черкасова Мария Александровна

Студент, Смоленский Государственный Университет, РФ, г. Смоленск
paxtecum16@yandex.ru

Aspects of speech therapy work to restore reading in sensory aphasia

Cherkasova Maria Alexandrovna

Student, Smolensk State University, Russian Federation, Smolensk

Аннотация. В публикации представлены результаты изучения состояния читательского навыка у больного с сенсорной афазией, составлены и апробированы методики восстановления чтения. Специфика работы определяется характером нарушения речи, динамикой комплексного восстановления больного и личностными особенностями больного.

Ключевые слова: чтение, речь, сенсорная афазия, восстановления чтения, понимание речи, обследование.

Abstract. The publication presents the results of studying the state of reading skills in a patient with sensory aphasia, compiled and tested methods for restoring reading. The specifics of the work are determined by the nature of the speech disorder, the dynamics of the complex recovery of the patient and the personality of the patient.

Keywords: reading, speech, sensory aphasia, reading recovery, speech comprehension, examination.

Трудности чтения являются общим признаком афазии, включая проблемы с устным чтением и пониманием прочитанного, а также снижение скорости чтения. Чтение необходимо для широкого спектра социальных, коммуникативных и развлекательных аспектов жизни человека. При этом трудности с чтением ограничивают участие и потенциально влияют на общее качество жизни. Поэтому часто люди, столкнувшиеся с афазией, мотивированы восстановить навык чтения, признавая важность чтения в повседневной жизни.

Иногда человек с сенсорной афазией, который достигает определенного уровня развития речевых навыков при афазии, разочаровывается в чтении и отказывается уделять ему чрезмерное внимание. С другой стороны есть примеры, доказывающие, что, несмотря на чрезвычайно плохую обработку письменных материалов в обычных клинических тестах, возможно вести богатую, интересную литературную жизнь. Пожалуй, лучшим примером здесь служит история Джона Хейла, чья афазия красноречиво описана его женой Шейлой [9, с.5]. Джон был известным историком эпохи Возрождения, писателем и лектором, который перенес тяжелый инсульт,

приведший к афазии. Он больше не мог говорить, и его чтение значительно ухудшилось. Он не понимал отдельных слов в простых письменных заданиях на сопоставление слов с объектами и коротких «детских» рассказах — заданиях, обычно используемых в клинических условиях. Однако он разбирался в своих академических журналах. Шейла Хейл пишет: «Я могу сказать это, потому что он отмечает их в тех местах, которые кажутся подходящими, и отвечает на вопросы о них, указывая на соответствующие отрывки» [9, с.47]. Позже, во время выздоровления, он также сохранил свою любовь к книгам, записавшись в библиотеку, связавшись с местным книготорговцем, чтобы купить книги, и читая для удовольствия.

По-прежнему работа с афазией вызывает трудности и бывает мало доступна прогнозированию. В том числе и восстановление письменной речи. Но большое число людей перенесших инсульт или ЧМТ указывает на необходимость изучения этого вопроса.

Данная статья посвящена определению психолого-педагогические условия успешного восстановления чтения у взрослого с сенсорной афазией и экспериментальному обоснованию их эффективность. Работа проводилась с пациентом с сенсорным видом афазии [3, с.145].

Кратко данную форму афазии можно охарактеризовать, как грубое нарушение понимания речи. Центральным симптомом этой формы афазии, является нарушение фонематического слуха, распад способности к акустическому анализу фонем [речевых звуков], каждая из которых имеет смысловозначительную функцию. Расстройства фонематического слуха, обуславливают грубые нарушения понимания речи. Появляется «феномен отчуждения смысла слов», который характеризуется «отделением» звуковой оболочки слова от ее предметной соотнесенности. Пациент слышит слово, но не понимает его смысла. Звуки речи теряют для пациента свое стабильное звучание, и каждый раз воспринимаются искаженно, смешиваются между собой.

Больные теряют возможность дифференцировать звуки речи (фонемы) и слова. Разные слова звучат для больных одинаково, а одни и те же могут звучать по-разному. Часто нарушается возможность повторения слов и не всегда доступно понимание даже правильно повторенного слова. Смысл слов теряется для больного [2, с.8].

В результате в собственной речи пациентов, отмечается малопродуктивное многословие, состоящее из набора несвязанных между собой элементов речи или их частей. Собственная речь становится бессвязной. Отмечаются вербальные и литеральные парафазии, эхолалии, аграмматизмы, искажения звуковой структуры

слов. Нередко в такой дезорганизованной речи встречаются правильно произносимые слова, короткие фразы, однако это происходит спонтанно, без осознания со стороны говорящего. Пациенты с сенсорной афазией очень эмоциональны. Они много и непродуктивно говорят, жестикулируют, а при восприятии обращенной к ним речи опираются на мимику, жесты и интонацию собеседника. Нужно отметить, что когда контекст беседы им понятен, качество собственной (экспрессивной) речи улучшается.

И, наоборот, при утомлении симптомы сенсорной афазии усиливаются, качество понимания речи, а также собственная речь ухудшаются. Автоматизированная речь, повторение, называние отдельных слов грубо нарушены. Чтение как функция достаточно сохранна, нередко чтение можно использовать в ходе восстановительного обучения. Письмо и счет нарушены.

На первом этапе целью было определение степени сформированности навыка чтения у людей с акустико-гностической сенсорной афазией.

В соответствии с целью решались следующие задачи:

- 1) выявить наличие признаков алексии и состояние навыка чтения в целом у людей с акустико-гностической сенсорной афазией;
- 2) проанализировать перспективы в работе по восстановлению навыка чтения у людей с акустико-гностической сенсорной афазией;

В эксперименте была использована методика Смирновой И.А. для обследования способности к чтению и письму [7]

1) Данная методика используется для диагностики дислексии, дисграфии. Обследование не требует специального оборудования, помимо демонстрационного материала и занимает 10-15 минут, если фокусировать внимание исключительно на вопросах формирования навыка чтения. Часть методики посвящена проблеме дисграфии, но в данном исследовании она не входит в сферу исследования. В ходе диагностики фиксируются промежуточные результаты с помощью системы штрафных баллов (полный и правильный ответ – 0 баллов; частично правильный – 2 балла; более 2 ошибок – 3 балла) и дополнительных пометок, отражающих специфику работы пациента.

При обследовании суммируются оценки за 18 тестов.

Анализ результатов показал, что обследуемый испытывает различные трудности при выполнении заданий.

При выполнении заданий на дифференциацию сходных изображений обследуемый И. с трудом определял фигуры по частичному изображению. Даже если

фигура была изображена целиком и узнаваема, И. не всегда мог точно ее назвать, используя при этом ассоциативные связи. Например, рисунок снежинки он называл словом «холодно». В полной мере сформированы представления о зрительном образе печатных букв, но при этом возникли трудности в случаях, когда изображения букв наслаиваются друг на друга или они изображены фрагментарно.

При выполнении заданий на пространственную ориентировку на листе бумаги не возникли трудности с пониманием инструкции или с правильным указанием объекта. Но часть задания, где надо назвать пространственные характеристики объекта, оказалась не выполнена. В ходе анализа результатов большие трудности вызывает несоответствие между пониманием речи у обследуемого и тем, насколько он способен сам использовать речь. Если в задании нужно правильно указать объекты и их характеристики по словам логопеда, то такая работа выполняется успешно. Если же обследуемому нужно самому ответить на вопрос к заданию, то чаще всего его ответы ассоциативны: изображение мяча - «играть», машина – «колесо», различные домашние животные – «кошка» или «собака».

Таблица 1. Результаты выполнения диагностических заданий (по методике обследования способности к чтению и письму Смирновой Е.А)

	И.
1.Способность к узнаванию цветных предметных изображений	7
2.Способность к узнаванию контурных изображений	5
3. Способность оперировать зрительными образами	4
4. Способность к узнаванию изображений в усложненных условиях (пробы Поппельрейтера)	4
5.Зависимость зрительного гнозиса от размера изображения. Устойчивость и переключаемость зрительного внимания. Дифференциация сходных изображений Целостность восприятия.	6
6. Распределение внимания.	1
7.Различение геометрических форм. Зрительный анализ изображения с различением геометрических форм.	2
8. Дифференциация величины предметов и способность к рядообразованию.	0
9.Пространственная ориентировка на листе бумаги	3
10.Временные представления.	0
11. Знание печатных букв.	0
12.Прочность знания печатных букв. Обобщенность зрительного восприятия букв.	0
13. Дифференциация сходных печатных букв.	0
14.Узнавание печатных букв в усложненных условиях зрительного восприятия	2
15.Дифференциация прямого и зеркального изображений печатных букв.	1
16. Техника чтения и понимание читаемого. Характер ошибок при чтении.	1
17.Понимание читаемого	4
18.Наличие смысловой догадки при чтении	6
Сумма баллов	46

Несмотря на высокий уровень понимания речи, активный словарный запас и сам навык чтения, правильным ответ все-таки считается только в случае его полного соответствия заданию. Ответы, которые имели бы ассоциативную связь с вопросом или бы примерно отражали контекст, засчитываются как неправильные.

Как мы видим, большинство заданий вызвали трудности. Успешно выполнены задания, в которых не задействован навык смыслового чтения: способность к рядообразованию, знание и дифференциация печатных букв (кроме случая их фрагментарного изображения), временные представления. Присутствует закрепление понятий в повторяющихся заданиях. Так, например, в первом задании все объекты имели приблизительные ассоциативные наименования: «играть», «плавает». В следующих заданиях используются изображения тех же предметов, и постепенно точных названий становится больше.

Результаты в таблице показывают, что наибольшие затруднения вызывает работа со смыслом предложений и текстов. Одновременно с этим ошибок при самом процессе чтения немного, в основном они интонационные (паузы, акценты на знаках препинания, ударения) сам навык чтения сформирован вполне устойчиво с беглым чтением слов. При смысловых вопросах к прочитанному тексту ни один ответ не был полным и точным: «О ком рассказывается? Кто герои?» - «Волк» (не волчица); «Почему зайца не поймали» - «Убежал». Ответы практически односложные, развернутых пояснений нет. Задание, где нужно указать соответствие между короткой фразой и иллюстрацией, выполнено верно, но тоже с комментированием на уровне ассоциаций: «Мы поедим в деревню на поезде» - «Чемодан», «Скоро Новый Год» - «Снег».

Можно выделить отдельно сложности, связанные с выбором иллюстраций из похожих между собой вариантов. Так, например, около коротких фраз используются две зимних иллюстрации, и хотя ответ был дан верно, был момент неуверенности. К тексту про попугая нужно было выбрать иллюстрацию, которая бы совпадала с сюжетом. На всех трех вариантах присутствуют детали, относящиеся к тексту (мальчик, звонок, попугай), и, видимо, этого совпадения достаточно для принятия решения, несмотря на отступление от сюжета истории.

Задание на смысловую загадку часто оценивается как наиболее сложное. При его выполнении правильно были прочитаны два предложения: «По небу плыли облака» и «Толя закрыл глаза». Видимо именно эти конструкции оказались наиболее устойчивыми. Во всех остальных случаях возникли трудности.

Таким образом, применение методики выявления степени сформированности навыка чтения у людей с акустико-гностической сенсорной афазией (по методике обследования способности к чтению и письму Смирновой Е.А.), позволило выявить широкий спектр затруднений, которые сопровождают процесс чтения у людей с сенсорной афазией. Ошибки возникли в связи с узнаванием печатных букв в усложненных условиях зрительного восприятия (искаженное и фрагментарное изображение), ответы к смысловым вопросам текста неполные, пересказ отсутствует, выбор иллюстрации из похожих вариантов не отражает сюжета текста, хотя и совпадает по некоторым деталям с общим контекстом.

На следующем этапе работы были разработаны и апробированы занятия по восстановлению чтения у взрослого человека с афазией.

Занятия проводились дважды в неделю по 30 минут и содержали в себе коррекционно-развивающие упражнения, упражнения для улучшения слогового чтения и задания по работе с текстом.

Занятия велись в четкой последовательности с сохранением структуры: в начале урока несколько заданий на слоговое чтение, потом упражнения на восстановление функции называния с применением графических приемов, в середине урока коррекционно-развивающие упражнения на развитие ВПФ, в конце урока работа с текстом и ответы на вопросы к нему. Использование коррекционных заданий, направленных на развитие внимания и мышления, объясняется с одной стороны тем, что такая задача является актуальной для людей с сенсорной афазией. С другой стороны это обеспечивает незначительную смену деятельности, так как процесс чтения в таком концентрированном виде очень трудозатратен. Причем большая часть ресурса задействована не на процесс чтения (хоть он и требует абсолютного внимания), а именно на сам процесс узнавания и называния.

Такой подход помогает систематически, целенаправленно и организованно осуществлять восстановление чтения у взрослого с сенсорной афазией. Было проведено 12 таких занятий.

В качестве обучающих материалов использовались пособия по чтению, ориентированные на детей (Алифанова Е.А., Егорова Н.Е [1], Дмитриева В.Г.[8]) и пособия, специально составленные для работы с сенсорной афазией (Клепацкая Л.Б.[4], Кошелева Н.В. [5], Румова Г.А.[6]).

На занятиях использовались задания, связанные с такими понятиями, как антонимы и синонимы (без актуализации самих терминов), обобщающее значение слова, синонимические близкие слова, так же использовалась наглядность.

Все упражнения выполнялись в устной форме, поэтому помимо основной цели – восстановление навыка чтения, – решались задачи, направленные на активизацию пассивного словарного запаса, на развитие связной речи, умение формулировать свои мысли и излагать их полным и грамотным ответом.

С наибольшей охотой и заинтересованностью больной с сенсорной афазией подходил к заданиям, в которых требовалось с помощью графических средств (стрелок, овалов, цепочек) установить соответствие между словами и рисунками. Задания такого рода выполнялись практически без ошибок, что связано с высокой степенью понимания речи и трудностями в назывании.

После того как были проведены запланированные и подготовленные занятия по восстановлению чтения у больного с сенсорной афазией, на контрольном этапе практического исследования нами была проведена диагностика, целью которой являлось установление уровня развития чтения.

На данном этапе использовались те же диагностические задания, что и на констатирующем этапе исследования, что позволило сделать сравнительные выводы и оценить результативность использованных занятий. Сравнивая результаты выполнения заданий в этот раз и в прошлый, можно наглядно увидеть, что даже за такой небольшой промежуток времени ситуация существенно изменилась.

Результат проделанной работы мы так же можем представить в виде таблицы. Почти все показатели, связанные с выполнением задания и определяющие уровень развития чтения, стали лучше. Особенно успешнее выполнялась работа, связанная с называнием и пониманием читаемого. Ситуация со смысловой догадкой по-прежнему слабее других, но и тут тоже есть положительная динамика.

При выполнении первых заданий все же часто встречается называние предмета по ассоциации. Но даже тут можно отметить, что ассоциативная связь становится сложнее. Так например «мяч» уже не просто «играть», а «играть в футбол».

Практически полностью исчезли ошибки, связанные с называнием букв, в том числе и в различных усложненных вариантах. Только один раз возникла путаница между буквами Б и Ъ.

Таблица 2. Результаты выполнения диагностических заданий (по методике обследования способности к чтению и письму Смирновой Е.А)

	И.
1.Способность к узнаванию цветных предметных изображений	4
2.Способность к узнаванию контурных изображений	3
3. Способность оперировать зрительными образами	3
4. Способность к узнаванию изображений в усложненных условиях (пробы Поппельрейтера)	3
5.Зависимость зрительного гнозиса от размера изображения. Устойчивость и переключаемость зрительного внимания. Дифференциация сходных изображений Целостность восприятия.	4
6. Распределение внимания.	1
7.Различение геометрических форм. Зрительный анализ изображения с различением геометрических форм.	2
8. Дифференциация величины предметов и способность к рядообразованию.	0
9.Пространственная ориентировка на листе бумаги	2
10.Временные представления.	0
11. Знание печатных букв.	0
12.Прочность знания печатных букв. Обобщенность зрительного восприятия букв.	0
13. Дифференциация сходных печатных букв.	0
14.Узнавание печатных букв в усложненных условиях зрительного восприятия	0
15.Дифференциация прямого и зеркального изображений печатных букв.	1
16. Техника чтения и понимание читаемого. Характер ошибок при чтении.	1
17.Понимание читаемого	2
18.Наличие смысловой догадки при чтении	5
Сумма баллов	31

Понимание прочитанного улучшилось, но это более заметно на коротких фразах и текстах. В случае, где нужно установить соответствие между фразой и иллюстрацией, ошибок нет вообще. В первый раз после прочтения короткого текста про волчицу и зайца не был дан правильный ответ ни один вопрос к тексту. Теперь же на два вопроса был дан точный ответ по содержанию. На остальные вопросы ответы были не точными и скорее строились на ассоциациях к контексту. Так например, на вопрос «Что остановило волчицу?» ответ был «Мужик». В рассказе речь идет о животных и никакие люди там не упоминаются. Но есть момент, когда волчица боится фар автомобиля, соответственно в машине есть водитель, и именно он мешает волчице достичь успеха на охоте.

Анализ и сравнение полученных по итогам контрольного этапа данных, позволяет нам убедиться в том, что результат контрольного этапа связан с

деятельностью в рамках формирующего эксперимента. Материалы для коррекционных занятий подбирались с учетом наиболее проблемных мест в работе с чтением. По итогу серии занятий те самые упражнения, которые вызывали стойкие затруднения, выполнялись успешнее. Не смотря на наличие ошибок, итоговый бал указывает на видимое улучшение навыка чтения. Это наблюдение позволяет утверждать действенность и эффективность проведенных нами занятия с целью восстановления чтения у больного с сенсорной афазией.

Таким образом, завершив опытно-практическое исследование, мы видим изменения в развитии чтения у взрослого с сенсорной афазией, основанные на систематическом проведении специальных занятий, направленных на усовершенствования называния, понимания прочитанного и смысловую догадку. В ходе занятий проводилась работа по активизации пассивного словаря, расширялось и уточнялось представление о значении слов, об образе букв, улучшился навык чтения и усовершенствовалось понимание читаемого с помощью графических и наглядных средств.

Анализируя результаты, можно наблюдать положительную динамику в процессе восстановления чтения у взрослого человека с сенсорной афазией.

Вопрос восстановления чтения у людей с сенсорной афазией нуждается в дальнейшем изучении и в поиске практических эффективных средств, помогающих преодолевать с учетом клинической картины и индивидуальных психологических и эмоциональных качеств человека с сенсорной афазией.

Список литературы

1. Алифанова Е.А., Егорова Н.Е. Развитие правильности и осознанности чтения: Рабочая тетрадь. М.: Книголюб, 2006. 32 с.
2. Бейн Э.С., Герценштейн Э.Н., пособие по восстановлению речи у больных с афазией. М.: МЕДГИЗ, 1962. 335 с.
3. Визель Т.Г. Вариативность форм афазии. Монография. Барнаул: АлтГПУ, 2015. 271 с.
4. Восстановление речи после инсульта. Комплекс упражнений для восстановления речи (средняя и лёгкая форма афазии) / Л. Б. Клепацкая. — Москва : Изд-во В. Секачев, 2018. 188 с.
5. Кошелева Н.В. Тематические лексико-грамматические упражнения для восстановления речи у больных с афазией. М.: Астрель, 2006. 207 с.
6. Румова Г.А. Я вновь читаю и говорю: Сборник рассказов для восстановления и развития речи по рисункам Х. Бидструпа. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2003. 100 с.
7. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму: Наглядно-методическое пособие. М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, ИД Карапуз, ТЦ Сфера, 2006. 60 с, ил.
8. Тренажер по чтению / сост. Дмитриева В.Г. М.: АСТ, 2014. 32 с.
9. Шейла Хейл. Человек, потерявший язык: случай афазии. Penguin, 2003. 305 с.

**Международный
научно-практический журнал**

Мир педагогики и психологии

№ 03 (80), 2023

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 10.04.2023

Формат 60x84/16. Печать цифровая.

Усл.печ.л. 15,4. Тираж 500 экз.

Научно-издательский центр «Открытое знание»

<http://scipress.ru/pedagogy/>