

SciPress.ru



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

**Международный
научно-практический журнал**

**МИР ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ**

11 (88) 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. №11 (88).
240 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	6
Волков В.А. Гуляев Н.А. О некоторых негативных тенденциях трансформации роли преподавателя в условиях информатизации образования	6
Дмитриева К.А., Кобазова Ю.В. Диагностика и формы работы для экологического воспитания младших школьников	11
Жуков П.С., Исанбаева Р.Г. Профессиональное становление старшеклассников в современном обществе	20
Степанова А.В., Кобазова Ю.В. Дидактические игры как средство развития памяти у детей дошкольного возраста	28
Ханова Т.Г., Карамирзаева А.М. Совершенствование профессионального мастерства педагога как важная задача методического сопровождения.....	36
Шестакова Д.Р. Изучение коммуникативных навыков у младших школьников в процессе внеучебной деятельности	41
Шестакова Д.Р. Факторы формирования социального опыта у младших школьников	48
Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)	53
Горбатюк Р.В. Психолого-педагогическое сопровождение школьников при подготовке к участию в всероссийской проверочной работе	53
Дрокова С.В. К вопросу готовности педагогов к использованию, внедрению и популяризации психолого-педагогических знаний в образовательной практике	59
Иванова О.С., Кобазова Ю.В. Формирование у детей младшего школьного возраста познавательных универсальных учебных действий	69
Козлитина Т.В. Мотивация как ключевой фактор геймифицированного изучения английского языка	74
Крылова Е.В. Анализ импрессивной речи детей с задержкой психического развития с позиции психолингвистики	78
Романова М.Л., Кобазова Ю.В. Духовно-нравственное воспитание младших школьников через классный час.....	85
Рубцова О.Г., Ямалетдинова Г.Ф. Исследование итогов промежуточной аттестации в форме экзамена в зависимости от очередности сдачи дисциплины	91
Савельева И.П., Шерстобитова С.Н. К вопросу о методах в вокальной педагогике.....	97
Сергиевская Е.А. Специфика преподавания английского языка взрослой аудитории.....	105
Фарус О.А., Якушева Г.И., Кочемасова Л.А. Цифровая грамотность педагогов в реализации новых цифровых решений в учебном процессе	113
Шугайло И.В. Лингвострановедческие аспекты в обучении английскому языку как повышение мотивации к обучению и самообразованию	120
Ягнич А.Я. Использование проектной методики при обучении иностранному языку в неязыковых вузах	130

Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)	136
Колесникова Д. П. Основные принципы и задачи логопедического воздействия по устранению нарушений письма у обучающихся начальных классов с недоразвитием речи	136
Свириденко И.А., Фадевнина А.А. Метод сенсорной интеграции в работе с детьми с ОВЗ.....	141
Теория и методика профессионального образования	146
Мартыненко А.А. Модель супервизорского сопровождения готовности педагогов к инновационной деятельности	146
Петухов С.Ю. Развитие экологических компетенций педагогов в системе дополнительного профессионального образования	152
Северина В.Ф. Развитие умений работать со словарем при переводе иноязычных текстов в неязыковом вузе.....	160
Яковлева Е.В., Апаркина А.В. Организация работы студенческого научного кружка на кафедре госпитальной терапии Саратовского государственного медицинского университета им. В.И. Разумовского.....	167
Общая психология, психология личности, история психологии	174
Вианранда А.А., Карпова С.В. Сферы профессиональных интересов старшеклассников с разными уровнями склонности к риску.....	174
Михеева Л.П., Уторина О.Д., Сафронова Е.А. Жизнестойкость и комплексное посттравматическое стрессовое расстройство (КПТСР): использование «Международного опросника травмы» на неклинической выборке	186
Оксина И.Ю., Кусакина А.В., Сметанина Д.М. Что скрывается за неумением проигрывать?.....	194
Протасова Д.Д., Сафонова М.В. Повышение уровня самопринятия взрослых в процессе индивидуального консультирования	202
Сафронова Е.А., Бирина Е.А., Евсеенко Е.М. Исследование неблагоприятного детского опыта	207
Социальная психология	218
Грицкевич Н.Е., Ожигова Л.Н. Образ будущих супругов в представлении мужчин и женщин и особенности выбора стратегий разрешения конфликтов у студентов	218
Педагогическая психология	227
Колесова О.В., Крылова Л.Ю. Исследование графического навыка у первоклассников ...	227
Мосина Н.А., Волченко А.А. Программа группового психологического консультирования по вопросам гармонизации детско-родительских отношений.....	234

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

Волков В.А. Гуляев Н.А. О некоторых негативных тенденциях трансформации роли преподавателя в условиях информатизации образования

Волков Владислав Александрович

педагог-психолог, Таганрогский музыкальный колледж, РФ, г. Таганрог

Гуляев Никита Андреевич

ассистент кафедры Математического обеспечения и применения ЭВМ
Институт компьютерных технологий и информационной безопасности ЮФУ
РФ, г. Таганрог
m.yo.da@yandex.ru, ngulyaev@sfedu.ru

On some negative trends in transformation of the role of the educator during the process of informatization of education

Volkov Vladislav Aleskandrovich

educational psychologist, Taganrog Music College

Gulyaev Nikita Andreevich

department assistant of Software Engineering Department
ICTIS SFedU, Russia, Taganrog

Аннотация. В статье рассматривается процесс трансформации образовательного процесса с началом внедрения информационно-коммуникационных технологий. Авторами рассмотрен ряд нюансов и проблем, являющихся следствием внедрения ИКТ в образовательный процесс. В центре внимания находится постепенное изменение роли преподавателя, размытие и нивелирование части его функций в образовательном процессе.

Ключевые слова: ИКТ в образовании, цифровизация образования, новые образовательные технологии, электронное обучение, роль преподавателя.

Abstract. The article reviews transformation of the educational process during the implementation of information and communication technologies. Authors consider a number of problems originating from the implementation of ICT in the educational process. The central subject is the changing of the role of the educator in current educational process.

Keywords: ICT in education, digitalization of education, new technologies in education, e-learning technologies, the role of the educator.

Современный образовательный процесс находится на этапе активной трансформации, следуя за развитием социальных и экономических сфер общества. Главным трендом в развитии экономической и социальной сфер современного общества является внедрение информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ). ИКТ на актуальном этапе развития представляют собой связанные

между собой области технической, экономической и социальной деятельности. Применение ИКТ в образовательном процессе существенно расширилось и ускорилось за последние 10-15 лет, когда в распоряжении учебных заведений, преподавателей и обучающихся появились принципиально новые технические средства, которые постепенно включались в образовательный процесс, дополняя, а иногда заменяя существующие «традиционные» средства обучения. Таким образом, «устоявшийся» за последние полвека образовательный процесс стал подвергаться постепенному изменению: постепенно включались новые средства обучения, которые не всегда гармонично вписывались в применяемые методы обучения. Аспекты и промежуточные результаты процесса трансформации образовательного процесса представляют интерес для исследования, поскольку данный процесс продолжается, затрагивая действующих в настоящее время преподавателей.

В настоящей работе авторы рассматривают одно из наиболее существенных, по их мнению, следствие применения ИКТ в образовательном процессе средней, высшей школы, а также дополнительного образования – изменение средств обучения, приёмов обучения и роли преподавателя в образовательном процессе. По мнению авторов, изменения в задействуемых средствах и методах обучения определяют тенденцию к постепенному переходу от традиционной роли, представляющей преподавателя как активного участника каждого учебного мероприятия, ведущего активную очную контактную работу с обучающимися, к роли внешнего участника образовательного процесса с преобладающей организационно-методологической и контрольной функцией. К такому выводу авторы приходят на основании анализа хронологии изменений на протяжении упомянутого выше периода в образовательной среде в целом и трансформаций информационно-рецептивного (по классификации Лернера и Скаткина) метода обучения – в частности.

Так, в начале 2000-х годов главными способами реализации информационно-рецептивного метода обучения в высшей школе были «живые» лекции с применением материальных средств обучения: печатных, в некоторых случаях наглядных. Однако уже к началу 2010-х массовое распространение получили цифровые носители, такие как компакт-диски, флэш-накопители, а также сети, например, сеть «Интернет», информация с которых могла быть скопирована и воспроизведена без каких-либо усилий со стороны человека. В этом их качестве было безусловное преимущество над «классическими» носителями информации, материальными средствами обучения [1, с. 84]. Например, внедрение новых технических средств обучения в ряде случаев позволило повысить эффективность

проведения учебных мероприятий, также с преподавателя снималась значительная часть рутинных действий, что позволяло последнему сконцентрироваться на методической деятельности. Например, преподавателю более не требовалось тратить значительную часть учебного занятия на воспроизведение теоретического материала при помощи доски – достаточно было продемонстрировать слайд. Однако, по мнению авторов, именно повсеместное (иногда – чрезмерное) проникновение цифровых носителей информации в образовательный процесс послужило отправной точкой к «извлечению» преподавателя как активного участника из некоторых (на тот момент) составляющих процесса обучения. Например, в высшей школе необходимость конспектирования теоретического материала постепенно «отпадала» по причине ненадобности – достаточно было сфотографировать или скопировать лекции. Аналогичным образом отпадала и необходимость очного присутствия на лекционных занятиях, ведь весь лекционный материал мог быть получен без дополнительных усилий со стороны обучающихся.

В настоящее время (середина 2020-х годов) можно утверждать, что для реализации информационно-рецептивного метода обучения в подавляющем большинстве заведений СПО и ВПО используются технические (электронные) средства обучения. При этом во многих учебных заведениях высшей школы существует тенденция к переводу (целиком или частично) теоретической части (модуля) учебной дисциплины на самостоятельную работу обучающихся, реализуемую посредством так называемых технологий дистанционного (электронного) обучения [2, с. 98], включающих не только дистанционную контактную работу преподавателя с обучающимися с применением специализированных электронных средств обучения, но и замену контактной работы преподавателя самостоятельной работой обучающихся с использованием специализированных электронных средств обучения [3, с. 246]. На практике такой вариант может представлять собой применение онлайн-курса, включающего необходимый теоретический материал и процедуру автоматизированной оценки качества освоения этого материала, к примеру, в виде онлайн-теста [4, с. 123].

Таким образом, с точки зрения авторов, текущий тренд развития образовательного процесса определяет постепенное исключение целого ряда коммуникативных видов деятельности из функций преподавателя СПО, ВПО и дополнительного образования, что во многом обусловлено широким применением ИКТ в образовательном процессе. Например, применение ИКТ делает проблематичным (или даже невозможным) реализацию педагогического общения,

на котором ранее строилась большая часть «классического» очного контактного образовательного процесса [5, с. 61].

Данная тенденция, по мнению авторов, имеет скорее негативный характер, поскольку именно непосредственное (прямое) общение помимо прочих его свойств является способом социализации обучающихся, причём не только обучающихся младших возрастов (начальной и средней школы), но обучающихся, получающих среднее и высшее профессиональное образование, где, например, важен процесс профессиональной социализации [6, с. 6]. Физическое присутствие в одной аудитории и обучающихся, и преподавателя в том числе позволяет реализовывать интерактивные методы обучения, что также является актуальным. Необходимо отметить важность аудиторной контактной работы для самого преподавателя – в такой форме проведения учебных мероприятий преподаватель может реализовать некоторые элементы «высшего педагогического мастерства». Например, в ходе традиционного педагогического общения опытный преподаватель посредством краткого опроса и не столько ответа, сколько самой реакции обучающихся на заданный вопрос, может определить примерную степень усвоения изложенного учебного материала.

Тем не менее, с точки зрения авторов, текущая стадия трансформации образовательного процесса и роли преподавателя не носит фатальный характер – описанные выше проблемы могут быть решены методологией корректного применения «новых» технических средств. Для сохранения естественной роли преподавателя при планировании и реализации учебного процесса каждого модуля дисциплины, всех уровней образования, в том числе – программ дополнительного образования и повышения квалификации, обязательно должна присутствовать контактная работа преподавателя с обучающимися, пусть даже с применением технологий дистанционного обучения. При этом, важным элементом должен являться контроль (например, со стороны учебного заведения) степени внедрения ИКТ в образовательный процесс, с указанием чётких границ (а иногда – даже запретов) применения той или иной технологии или средства и обучающимися, и преподавателем.

Список литературы

1. Семенова И. Н., Развитие системы методов обучения студентов педвузов в условиях использования информационно-коммуникационных технологий: моногр. Екб.: УрГПУ. 2010. 192 с.
2. Семенова И. Н., Слепухин А. В., Классификация и проектирование методов обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий // Образование и наука. 2013. №5. с. 95-113.
3. Алексеева И. С., Онлайн-курс как форма онлайн-обучения в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. №12 (104). с. 244-247.
4. Гречушкина Н. В., Онлайн-курс: модели применения в образовательном процессе // Высшее образование в России. 2021. №4. с. 120-130.
5. Ненастьева Л. В., Роль педагогического общения в образовательном процессе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. №5(2). с. 60-63.
6. Макарова С.Н., Основные подходы к исследованию взаимосвязи понятий «профессиональная социализация» и «профессионализация» // Современные проблемы науки и образования. 2022. №2.

УДК 37.034

Дмитриева К.А., Кобазова Ю.В. Диагностика и формы работы для экологического воспитания младших школьников

Дмитриева Кристина Александровна

студентка 5 курса группы кафедры ПИМНО
ТИ (ф) ФГАОУ ВО СВФУ им. М.К. Аммосова, г. Нерюнгри
dmitrievakris20@gmail.com

Научный руководитель Кобазова Юлия Владимировна

к.пед.н., доцент ТИ (ф) ФГАОУ ВО СВФУ им. М.К. Аммосова, г. Нерюнгри
kobazov@mail.ru

Diagnostics and forms of work for environmental education of junior schoolchildren

Dmitrieva Kristina Alexandrovna

5th year student of the group of the Department of PIMNO
TI (f) FSAOU HE NEFU named after. M.K. Ammosova, Neryungri

Scientific adviser Kobazova Yulia Vladimirovna

Ph.D. of Pedagogic Sciences TI (f) FSAOU HE NEFU named after. M.K. Ammosova
Neryungri

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема экологического воспитания младших школьников. Теоретический анализ позволяет обозначить важность экологического воспитания для детей. В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка оценить уровень экологического воспитания у младших школьников с помощью методик Н. С. Жестовой и подобрать эффективные формы работы для экологического воспитания младших школьников как игровые формы обучения, проектная деятельность, проблемные ситуации, волонтерство и примеры из жизни.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экология, младшие школьники, диагностика, формы работы.

Abstract. This article examines the problem of environmental education of junior schoolchildren. Theoretical analysis allows us to identify the importance of environmental education for children. As a research task, the authors determined an attempt to assess the level of environmental education among junior schoolchildren using the methods of N. S. Zhestova and to select effective forms of work for environmental education of junior schoolchildren, such as game forms of learning, project activities, problem situations, volunteering and real-life examples.

Key words: environmental education, ecology, primary schoolchildren, diagnostics, forms of work.

Экологические проблемы являются одной из главных проблем современного мира. Мы живем в эпоху, когда Земля находится под угрозой на разных уровнях, и усилий, которые мы прилагаем, чтобы изменить ситуацию, кажется, недостаточно. Мы боремся за сохранение нашей планеты, и нам нужно решать эту проблему снова и снова. Кроме того, нам нужно быть более активными и участвовать в изменении нашего поведения, чтобы быть экологически сознательными.

Многие люди, похоже, забывают, что все начинается с человека. Не обязательно быть частью экологического движения или организации, чтобы внести свой вклад. Это всегда приветствуется, но необязательно. По сути, изменение некоторых повседневных привычек и повышение осведомленности об экологических проблемах — отличный способ начать. То же самое касается и детей: обучение их основам и качественное экологическое образование могут иметь большое значение.

«В федеральном законе «Об охране окружающей среды» от 10.01.2002 года N 7-ФЗ (последняя редакция) прописано, что каждый гражданин обязан сохранять природу и окружающую среду, бережно относиться к природным богатствам, которые являются основой устойчивого развития, жизни и деятельности народов, проживающих на территории Российской Федерации» [10].

Помимо данного правового акта, немаловажным является и приказ Министерства природных ресурсов и экологии РФ от 15 октября 2021 года N 755 «Об утверждении типовой дополнительной профессиональной программы (программы повышения квалификации) в области сбора, транспортирования, обработки, утилизации, обезвреживания, размещения отходов I - IV классов опасности», который вступил в силу 1 сентября 2022 года и действует до 1 сентября 2028 года. Данный приказ определяет важность переработки отходов для экологии. С каждым днем население увеличивается. При этом количество образующихся таким образом отходов также увеличивается в разы. Чем больше отходов производится, тем больше места требуется для их захоронения. Теперь следует помнить, что пространство, доступное на Земле, очень ограничено, и очевидно, что мы должны использовать его разумно [5].

С 13 февраля 2019 года действует национальный проект «Экология», цель которого заключается в улучшении состояния окружающей среды, а также повышение уровня и качества здоровья граждан России. «В рамках него ведутся работы по следующим направлениям: утилизация и переработка отходов, ликвидация свалок, сохранение лесов и водоемов, снижение выбросов в атмосферу,

развитие экологического туризма и экологического воспитания, сохранение биологического разнообразия» [2].

Многие выдающиеся педагоги с давних времен придавали большое значение экологическому воспитанию детей.

Великий чешский педагог Я. А. Коменский на первое место ставил в обучении и воспитании ребенка предметы естественные цикла. Он видел в природе источник знаний, средство для развития ума, чувства и воли. «Мы решили везде идти за природой, и как та выявляет свои силы одни за другими, так и мы должны следить за последовательным порядком развития умственных способностей». Таким образом, педагог доказывает непрерывную связь человека с природой [7].

Один из основоположников научной педагогики в России, К. Д. Ушинский разработал оригинальную концепцию природоохранного воспитания. «Он утверждал, что природа не является пассивным материалом удовлетворения человеческих потребностей, но определяет его материальную, культурную и духовную жизнь» [9, с. 34-28].

Советский педагог-новатор, В. А. Сухомлинский, считал, что человек был и всегда остается сыном природы и то, что роднит его с природой, должно использоваться для его приобщения к богатству духовной культуры. «Мир, окружающий ребенка — это прежде всего мир природы с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой. Здесь, в природе, верный источник детского разума» [6].

Из современных исследователей доктор педагогических наук С. Н. Николаева считает, что формирование начал экологической культуры — «это становление осознанно-правильного отношения к природе во всём её многообразии, к людям, охраняющим и созидаящим её на основе её богатства материальные и духовные ценности» [3, с. 76].

Российский ученый А. Д. Урсул отмечает необходимость, в первую очередь, личного воспитания и развития. «Он утверждает, что решение экологических проблем внешнего характера, а именно особенностей взаимодействия человека с окружающим миром, специфику построения двустороннего взаимовлияния человека и среды целесообразно начинать с развития собственного экологического отношения к окружающей среде» [8, с. 85-96].

Кандидат педагогических наук, автор учебников, рабочих тетрадей, тестов и других пособий по окружающему миру, А. А. Плешаков отмечает актуальность проблемы экологического воспитания детей. Он считает, что «усиление

экологической направленности курса природоведения – это наиболее назревший и реальный на сегодняшний день шаг в направлении экологизации начальной школы...» [4, с. 2-8].

Таким образом, в трудах прошлых и современных педагогов мы можем наблюдать огромное значение экологического воспитания для будущего мира.

Экологическое воспитание выступает частью нравственного воспитания, цель которого заключается в формировании понимания о взаимосвязи между человеком и природой, развитии ответственного отношения к окружающей среде и практических навыков по её сохранению и восстановлению. Это важный шаг в направлении создания экологически грамотного общества.

Одним из решений, которые могут быть реализованы в школах, является внедрение специальных уроков экологии. Такие уроки помогают не только расширить знания детей о природе и её проблемах, но и приобщить их к практическим действиям по сохранению окружающей среды. На таких уроках дети могут изучать различные аспекты экологии, такие как растительный и животный мир, водные ресурсы, энергия и многие другие. Они также могут проводить эксперименты, наблюдения в природе и участвовать в различных проектах, направленных на защиту окружающей среды.

Другим важным компонентом экологического воспитания является формирование у детей правильного отношения к природе через проведение экскурсий и походов в природные объекты. Во время таких мероприятий дети оказываются в прямом контакте с природой, наблюдают её красоту и уязвимость, и видят влияние своих действий на окружающую среду. Это помогает им почувствовать себя частью природы и осознать, что на них лежит ответственность за её сохранение.

Кроме того, привлечение детей к участию в различных экологических проектах и акциях, таких как сбор мусора в парках или создание экологических выставок, позволяет им активно вносить свой вклад в охрану окружающей среды. Эти опыты помогают детям не только понять важность сохранения природы, но и учат их действительно влиять на окружающий мир.

Необходимо отметить, что экологическое воспитание младших школьников должно быть системным и повседневным. Это позволяет формировать у детей привычку заботиться о природе и уважительное отношение к окружающей среде. Также важно вовлекать родителей в экологическую деятельность детей, чтобы они могли поддерживать интерес и помощь в улучшении экологической ситуации.

Результатом такого воспитания будет становление у детей экологической культуры и осознанного поведения. Они будут принимать решения, опираясь на знания и уважение к природе, а также действовать в своей повседневной жизни в соответствии с принципами экологичности.

Таким образом, экологическое воспитание младших школьников является важным этапом их развития и должно быть осуществлено в духе заботы о природе. Обучая детей бережному и ответственному отношению к окружающей среде, мы строим будущее, в котором люди смогут сосуществовать с природой в гармонии.

Мы провели исследование младших школьников с помощью диагностического опросника Н. С. Жестовой в МОУ СОШ №15 г. Нерюнгри.

Цель исследования – оценить уровень экологического воспитания у учащихся 2 «А» класса и разработать рекомендации для дальнейшей работы по повышению уровня экологического воспитания.

Во-первых, мы провели методику, предназначенную для выявления уровня имеющихся экологических знаний у младших школьников, так как знания об окружающей среде являются основой экологического воспитания.

Перед проведением диагностики мы ознакомили детей с правилами выполнения, где каждый ученик отвечает на основе своих знаний и не подглядывает за ответами других. Методика содержала в себе 15 вопросов, где давалось 3 варианта ответа, один из которых верный и дает один балл. Давайте рассмотрим следующие примеры вопросов: «Какие организмы используют как показатели загрязнения?», «Почему человек создает сады и парки в городе?», «Какие вещества люди добывают из морской воды?», «В воды океана можно сбрасывать все отходы деятельности человека, океан от этого не пострадает?» и прочее [1].

По количеству набранных баллов определяется уровень экологических знаний школьников.

Низкий уровень - от 0 до 6 правильных ответов. Характеризуется недостатком знаний или узкими искаженными представлениями о животных и растениях.

Средний уровень – от 7 до 11 верных ответов. Способны усваивать основные связи, объекты и явления. Постепенно развивается общая представленность о природном мире.

Высокий уровень – от 12 до 15 правильных ответов. Характеризуется осведомленностью закономерных связей в природе. Обладают широкими знаниями о различных растениях и животных сообществ.

По результатам диагностики было выявлено, что у 4 детей высокий уровень сформированности экологического воспитания. Школьники обладают прочными знаниями об окружающей среде. У 14 учащихся средний уровень. Детям знакомы базовые сведения об окружающем мире, но они испытывают трудность в вопросах снижения количества птиц, загрязнения и разрушения почвы, а также в месте выращивания редких растений. У 7 учащихся определен низкий уровень. Школьники неправильно ответили на большинство вопросов по причине низкого уровня знаний о природе. Дети дали правильные ответы только на самые легкие и простые вопросы как «букеты можно составить из редких цветов?», «какое животное может дольше других в состоянии спячки без еды?», «какая птица подкладывает свои яйца в другие гнезда?» и т.д.

Таким образом, 16% учащихся обладают верными представления об окружающей среде и правильно ответили на все вопросы. Средним же уровнем обладают 56% детей. У них в целом верные представления о природе, но школьники допустили от 4 до 8 ошибок. Оставшиеся 28% детей обладают низким уровнем. Дети не осведомлены о важных аспектах окружающей среды.

Во-вторых, мы провели диагностический опрос с целью выявления уровня сформированности «умений», «отношений», «желаний» у учащихся к окружающему миру.

Методика включала в себя 14 действий (охранять природу, помогать животным, делиться знаниями об окружающей среде и др.) по отношению, к которым дети должны были оценить свои «умения», «отношения», «желания» по трем предложенным вариантам. К умению предлагались такие ответы как «сделаю хорошо», «сделаю средне», «не сделаю», отношению – «нравится», «безразлично», «не нравится», желанию – «хочу заниматься», «безразлично», «не хочу». Ответы оценивались от 1 до 3 баллов за одно предложенное действие. В конце определили по количеству баллов уровни сформированности «умений», «отношений», «желаний» у учащихся к окружающему миру [1].

Низкий уровень (от 0 до 9 баллов) определен у 4 школьников (16%). Дети не обнаруживают интереса к защите животных и окружающей среды. Не развито понимание растений с точки зрения их значения. Однако, они бережно относятся к животным и растениям, хотя не интересуются особым содержанием. У детей на предложения помочь животным, изучать и охранять природу частые отрицательные ответы («не сделаю», «не нравится», «не хочу заниматься»).

Средний уровень (от 9 до 19) выявился у 8 учащихся (32%). Они не всегда способны анализировать последствия ненадлежащего воздействия на окружающую среду, хотя проявляют интерес, заботу и бережное отношение. Учащиеся положительно отвечают на предложенные действия по методике («сделаю хорошо», «нравится», «хочу заниматься»), но большинство ответили «безразлично» или «не нравится», «не хочу заниматься» на действия вести борьбу с болезнями растений, вредителями леса, смотреть телепередачи о животных, а также выращивать растения или приютить животных.

Высокий уровень (от 20 до 28 баллов) определен у 13 детей (52%). Школьники проявляют живой интерес, заботу и бережное отношение к миру растений и животных, осознавая их ценность. У них положительная мотивация к экологической деятельности. Школьники проявляют устойчивый интерес к окружающей среде. На все предложения помощи природе и животным, а также людям ответили положительно («сделаю хорошо», «нравится», «хочу заниматься»).

Таким образом, по общему итогу высокий уровень экологического воспитания был определен у 34% учащихся. Дети проявляют активное желание помогать природе и выражают позитивное отношение ко всему живому, а также интересуются знаниями об окружающей их среде. Средним уровнем обладает 44% школьников. Ребенок из данной группы проявляет активность в сфере экологической деятельности и обладает базовыми прочными знаниями о природе. Низкий уровень определен у 22% учащихся, у которых интерес к окружающей среде мало выражен и в соответствии у них низкий уровень знаний о ней.

Исходя из результатов, мы приходим к такому выводу, что у детей интерес к окружающей среде есть и они нуждаются в просвещении. В связи с этим нами были подобраны наиболее эффективные формы работы по экологическому воспитанию детей младшего школьного возраста:

1. Игровые формы обучения. Ребенок охотней запоминает информацию и приобретает новые навыки, если учиться в игровой форме. Создание экологических игр и конкурсов поможет младшим школьникам повысить их осведомленность о проблемах окружающей среды, а также разовьет их креативное мышление.

2. Проектная деятельность. Непосредственное взаимодействие с природой способствует развитию у детей экологического сознания. Организация походов в парк или лес, где дети могут наблюдать и изучать растения и животных, позволит им лучше понимать взаимосвязь между живыми организмами и окружающей средой. Использование природных или перерабатываемых материалов на занятиях помогает

детям осознать, что каждая их деятельность влияет на окружающую среду. Можно предлагать детям создавать поделки из натуральных материалов, таких как листья, ветки, камни, или использовать материалы, полученные из переработки, например, сделать экобумажные игрушки.

3. Проблемные ситуации. При проведении занятий по экологическому воспитанию важно формировать у детей умение анализировать и находить пути решения разных экологических проблем. Это позволит им развить навыки критического мышления и принимать осознанные решения в отношении окружающей среды.

4. Примеры из жизни. Очень важно демонстрировать детям положительные примеры людей, заботящихся о окружающей среде. Можно рассказывать о известных экологических деятелях и их достижениях, или приглашать гостей, которые будут делиться своим опытом в экологической сфере. Это мотивирует детей к действиям и вдохновляет их на заботу о природе.

5. Волонтерство. Волонтерская деятельность содействует приобщению детей к природе и воспитанию экологически активных личностей. Участие в озеленении городского пространства, различных субботниках, акциях и экспедициях сформирует у детей хорошие привычки, а в будущем они превратятся в четкие убеждения.

Таким образом, из всего вышесказанного следует вывод о том, что экологическое воспитание младших школьников является важной составляющей формирования их осознанного отношения к окружающей среде. При помощи игр, проектной деятельности, анализа проблемных ситуаций, волонтерства и примеров из жизни, родители и педагоги могут эффективно воспитывать детей, которые будут ответственно относиться к окружающей среде и участвовать в ее сохранении. Это поможет создать более экологически осознанные и ответственные будущие поколения.

Список литературы

1. Жестова Н.С. Диагностика экологического воспитания школьников. [Электронный ресурс] // Мультиурок. URL: <https://multiurok.ru/files/diagnostika-ekologicheskoi-gramotnosti-shkolnikov.html> (дата обращения: 19.11.23)
2. Национальный проект «Экология» от 13.02.2019 №149 [Электронный ресурс] // Национальные проекты России. URL: <https://xn--80aarpemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/ekologiya> (дата обращения: 19.11.23)
3. Николаева С.Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве. М.: Новая школа, 1995. 144 с.
4. Плешаков А. А. Экологические проблемы и начальная школа // Начальная школа. – 1991. - № 5. – С. 2-8.

5. Приказ Министерства природных ресурсов и экологии РФ «Об утверждении типовой дополнительной профессиональной в области сбора, транспортирования, обработки, утилизации, обезвреживания, размещения отходов I - IV классов опасности» от 15 октября 2021 N 755 [Электронный ресурс] // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/403438831/> (дата обращения: 19.11.23)
6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. [Электронный ресурс] // Предание.ру. URL: <https://predanie.ru/book/140175-serdce-otdayu-detyam/> (дата обращения: 19.11.23)
7. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста В.Г. Фокина [Электронный ресурс] // ВикиЧтение. URL: <https://educ.wikireading.ru/22584> (дата обращения: 19.11.23)
8. Урсул А.Д. Инновационное образование в интересах устойчивого развития: от модернизации к футуризации // Открытое образование. – 2008. – № 5. – С. 85–96
9. Ушинский К.Д. Воспитание человека. М.: Карапуз, 2000. 210 с.
10. Федеральный закон «Об охране окружающей среды» от 10.01.2002 N 7-ФЗ [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34823/ (дата обращения: 19.11.23)

УДК 37.047

**Жуков П.С., Исанбаева Р.Г. Профессиональное становление
старшеклассников в современном обществе**

Жуков Петр Сергеевич

Магистрант 2 ГО, Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа психологии и педагогики, РФ, г. Уфа
rpd.ufa@mail.ru

Исанбаева Ралина Газинуровна

Студентка 4 курса очного отделения, Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа психологии и педагогики, РФ, г. Уфа
isanbaeva16@mail.ru

Научный руководитель Асафьева Наталья Валерьевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
Уфимский университет науки и технологий
Высшая школа психологии и педагогики, РФ, г. Уфа

Professional development of high school students in modern society

Zhukov Petr Sergeevich

2nd Master's student, Ufa University of Science and Technology
Higher School of Psychology and Pedagogy, Russian Federation, Ufa

Isanbaeva Ralina Gazinurovna

4th year full-time student Ufa University of Science and Technology
Higher School of Psychology and Pedagogy, Russian Federation, Ufa

Scientific adviser Asafyeva Natalya Valeryevna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General
Psychology Ufa University of Science and Technology
Higher School of Psychology and Pedagogy, Russian Federation, Ufa

Аннотация. Выбор будущей профессии современными старшеклассниками представляет собой сложный, многокомпонентный процесс и многоаспектный, разноуровневый результат одновременно. Значимые социально-психологические образования личности юношей и девушек оказывают свое влияние на профессионализацию. В современном обществе требования к профессионально важным знаниям и навыкам многократно усложняются, делая вопрос изучения профессионального самоопределения весьма актуальным. В статье рассматриваются вопросы типологизации стадий профессионального становления и связанные с ними факторы.

Ключевые слова: профессиональное становление, самоопределение, старшеклассники, стадии, факторы.

Abstract. The choice of a future profession by modern high school students is a complex, multicomponent process and a multidimensional, multi-level result at the same time. Significant socio-psychological educations of the personality of boys and girls have an impact on professionalization. In modern society, the requirements for professionally important knowledge and skills are repeatedly complicated, making the issue of studying professional self-determination very relevant. The article discusses the issues of typologization of the stages of professional formation and related factors.

Keywords: professional formation, self-determination, high school students, stages, factors.

В жизни каждого из нас закономерно возникает этап, когда определение вектора профессионального развития становится особенно значимым. Очевидно, что выпускники школ сегодня наиболее нуждаются в грамотном профессиональном ориентировании и психологическом сопровождении выбора специальности.

В современном обществе предлагается огромное количество вариантов профессионализации. На наш взгляд, они должны согласовываться со смысло-жизненными ориентациями и сохранением психологического благополучия школьников [1]. Кроме этого, весьма важно четко и системно представлять себе мир актуальных профессий. Поэтому важно изучать разнообразие профессий и областей, в которых в будущем смогут развиваться нынешние старшеклассники. Подростки должны знать о возможностях и перспективах, которые предлагают разные отрасли труда.

Один из основных аспектов профессионального становления в современном мире – это большая вариативность возможных путей освоения специальностей. Сейчас есть большие возможности при выборе профессии. В век господства информационно-коммуникационных сетей информация становится всё более доступной, и ученики гораздо лучше осведомлены о своей будущей профессии и соответствующих образовательных программах, чем, например, поколение начала 2000-х гг. Образовательные учреждения разного уровня составляют специальные профессионально ориентационные программы. В большинстве ведущих вузов страны реализуются курсы, позволяющие приобрести знания и развить навыки в различных областях. Благодаря такому подходу подростки 21 века знают намного больше о разных профессиях и вполне могут выбрать подходящую с учетом своих интересов и склонностей. Также сейчас появляются и активно развиваются новые сферы деятельности, например: ИТ, экология, кибер-предпринимательство и т.п.

Один из наиболее именитых авторов в области психологии профессий – Пряжников Н.С., тщательно изучал проблему обретения профессии поколением 1990-2000 годов. Он считал, что профессиональное самоопределение – это, прежде

всего, обретение смысла в трудовой деятельности. Причем деятельность могла быть выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой. [2]

Мы считаем, что сегодня профессиональное становление обязательно состоит из таких элементов, как выбор карьеры (сферы приложения), где человек может проявить свои личные способности, а также сформировать свое собственное восприятие и отношение к социальным, культурным и профессионально-производственным условиям развития. [3]

Как же подходили к изучению профессионального становления другие известные психологи? Наиболее известная периодизация становления специалиста представлена Е.А. Климовым. Этот отечественный ученый предлагает следующую классификацию:

1. На первой — предигровой стадии, которая продолжается до трехлетнего возраста — происходит развитие наиболее важных психических познавательных процессов. В это время происходит становление основных характеристик восприятия, речи и операциональных действий ребенка с предметами. Он осваивает простейшие правила поведения и нормы морали, которые станут основой для важнейшего вида деятельности, заполняющего следующую стадию развития.

2. На второй — игровой стадии — продолжающейся весь период дошкольного детства (от 3 до 7 лет), ребенок имитирует в игре мир взрослых. В это время происходит осваивание «основных смыслов» человеческой деятельности и ознакомление с конкретными профессиями (например, дети играют в космонавтов, учителей или пожарных). Сюжетно-ролевая игра является одним из важнейших условий социализации человека. Именно в этих играх дети начинают знакомиться и усваивать нюансы социальной организации взаимоотношений (а профессия — это и есть самая значимая отрасль подобных отношений).

3. На третьей стадии происходит овладение учебной деятельностью. Возрастной период соответствует возрасту от 7-8 до 11-12 лет и оканчивается в подростковый период. Здесь наиболее значимым оказывается формирование целеполагания, совершенствование функций самоконтроля, самоанализа и планирование своей деятельности. Например, ребенок уже составляет свое расписание, выделяя в нем необходимое время для выполнения уроков, игр или помощи родителям в домашних делах. К тому же, в процессе обучения ребенок научается устанавливать соответствие между содержанием учебной дисциплины и ее значением для определенной профессии. Начинает осознавать, какие знания ему пригодятся для будущей профессии. Кроме этого, дети в школе начинают

приобщаться к труду. Они вполне осознанно могут дифференцировать и свое отношение к трудовым обязанностям. В школах, в том числе и для этого, организуются трудовые десанты и субботники.

4. На четвертой стадии начинается оптация к профессиональной деятельности. Это период старшего подросткового и юношеского возраста от 12-13 до 16-17 лет. На данном этапе происходит дальнейшее совершенствование действий планирования. Более четким становится критерий выбора профессионального пути, детализируется представление трудовой деятельности. Подростки уже могут проявлять активную заинтересованность к будущей трудовой деятельности и «примерять» себя к различным специальностям. Но в юности практически все склонны к максимализму и идеализации, поэтому часто возникают ошибочные образы профессий и себя в них. В юношеском возрасте они склонны идеализировать, потому имеют неполное представление о выбираемой специализации.

5. На пятой стадии – стадии «адепта», складывается социальная ситуация активного включения в процесс профессионализации. Начинается системная профессиональная подготовка выпускников школ. Основной задачей данного этапа считается более глубокое освоение действий и операций выбранной профессии. В результате этого юноши и девушки осознанно понимают: верным ли был их первоначальный интерес к той или иной специальности, подходит ли ему эта профессия. Здесь всегда можно скорректировать свой выбор или постараться развить необходимые качества.

6. На шестой стадии – стадии «адаптанта» – происходит вхождение в профессию после завершения первичного обучения. Эта стадия длится обычно от двух-трех месяцев до нескольких лет.

7. В период седьмой стадии личность уже работает, достаточно эффективно реализуя себя в труде. Человек хорошо адаптировался в системе отношений среди коллег, умеет качественно выполнять свои рабочие обязанности.

8. На восьмой стадии – стадии мастера, личность выполняет профессиональную деятельность на очень высоком уровне. Мастера решают наиболее сложные задачи и действия, интегрируя в свою деятельность творческий подход и качество.

9. На девятой стадии, которая обозначается, как «авторитет» растет степень владения всеми компетенциями. Результаты труда общественно значимы и заслуженно признаются в качестве эталона.

10. И, наконец, на десятой стадии – стадии «наставника», личность передает весь освоенный опыт другим, воспитывает смену профессионалов, которые будут далее продолжать его дело [4].

Анализируя работы, направленные на изучение нашей проблемы, следует выделить те социально-психологические черты, которые являются значимыми для профессионального становления. На наш взгляд, к таковым можно отнести способности, склонности, задатки личности. Не менее важными факторами являются образ будущей профессии, складывающийся из престижности и ее социальной значимости для близкого окружения. Следует учитывать положение и требования рынка труда и размер заработной платы в рамках той или иной профессии.

По мнению Поваренкова Ю.П. процесс профессиональной социализации зависит от совокупности требований к субъекту труда и степени активности личности, которую она прилагает, осуществляя свой собственный трудовой путь. Выделяя эти два наиболее значимых аспекта, определим факторы профессиональной социализации. В первую группу можно включить внешние факторы. Это, прежде всего, требования к человеку как профессионалу своего дела и его социальные и профессионально-производственные способности. Во вторую группу можно отнести уровень притязаний и временные характеристики Образа Я-профессионала [5].

Хочется подчеркнуть, что известные психологи, занимающиеся проблемой профессионализации, выделяют следующие факторы, влияющие на верный выбор профессии:

- во-первых, это адекватность самооценки личности, благодаря которой человек соотносит уровень притязаний и собственный уровень достижений;
- во-вторых, наличие основных знаний и компетенций в рамках выбираемой профессии;
- в-третьих, соотнесение социально-экономических условий с собственными ожиданиями от сферы труда.

На наш взгляд, весьма значимым аспектом проблемы профессионализации является учет индивидуальных и возрастных психологических качеств. В возрастной психологии априори считается, что самая характерная черта юношеского возраста – формирование жизненных планов. А они являются образованием как социальной, так и морально-нравственной сферы. В подростковом возрасте актуальными в большинстве случаев становятся вопросы «кем быть?» и «каким быть?». Первоначально эти вопросы не дифференцируются старшеклассниками в достаточной мере. Часто подростки видят свои жизненные планы очень туманно и

приблизительно, никак не связывая их с практической деятельностью. Они просто составляют образ желаемого, как проект развития себя в личностном плане [6].

Однако, в возрасте 15-18 лет, самоопределение в мире профессий имеет значительную моральную нагрузку. Выбор профессии определяется обществом как значимое решение. Часто оно идет в разрез тем мечтам и представлениям, которые есть у старшеклассников. И эти противоречия необходимо изучать и преодолевать.

Констатируя вышеизложенное, можно сказать: профессиональное становление в настоящее время является многомерным и многоступенчатым процессом, который исследуется с разных точек зрения. Выбор конкретного ориентира практического решения проблемы профессионализации всегда должен опираться на теоретические знания и быть опосредованным запросами общества.

Многоступенчатость выбора профессионального пути необходимо учитывать уже с восьмого-девятого классов. Выбор траектории получения среднего специального профессионального образования нуждается, с нашей точки зрения, в более тщательном психологическом сопровождении.

Если школьники выбирают обучение в десятом (и далее) классе, то единая модель профориентационной работы, на наш взгляд, нуждается в дальнейшем изучении и совершенствовании.

Таким образом, социальная среда взрослой жизни сегодня нуждается в пересмотре своих ориентиров, направленных на воспитание успешных и ценящих труд молодых людей. Следует повышать уровень психологической грамотности и самих родителей и школьных учителей, ведь уровень осуществления жизненных планов старшеклассников очень сильно зависят от этих значимых взрослых.

Проблема изучения профессионального становления личности очень тесно взаимосвязана со стратегиями и программами профориентирования. Есть взаимосвязь и с аспектами профотбора и менеджмента управления кадрами.

Можно отметить, что психологи разрабатывают единую модель решения проблемы. Выделим три ведущих типа подобных подходов. Первый подход заключается в поиске подходящего персонала для выполнения тех или иных видов трудовой деятельности. Вторым подходом является то, чтобы развивать человеческий потенциал и управлять им: помочь персоналу развить навыки, необходимые для дальнейшей работы в определенной области. Третий подход основывается на необходимости усиления собственной активности личности. Такая личность должна вырабатывать своеобразный индивидуальный стиль жизни и деятельности, гибко изменяясь под меняющиеся условия рынка труда.

Как мы уже говорили, в современном обществе есть большой выбор профессиональных путей, но также это общество быстро развивается и меняется, что оказывает влияние на то, какими должны быть современные выпускники. Им следует обладать такими качествами, как быстрая адаптация к изменяющимся условиям рынка, гибкость, организованность, умение видеть возможности и с их помощью реализовывать себя, у них должны быть навыки предпринимательства, коммуникации, склонность к постоянному поиску и обновлению знаний в своей профессиональной деятельности.

Одна из основных сложностей при выборе профессии для учеников старших классов видится нам в отсутствии необходимых условий получения первичного трудового опыта. Сейчас, практически нет открытых площадок профессионализации. Необходимо создавать структуры, которые могли бы помочь им попробовать себя в разных сферах. Это можно реализовать с помощью организации стажировок или волонтерской деятельности. Подготовить бесплатные программы дополнительного образования или трудовых практик. Важную роль в профессиональном самоопределении должно играть взаимодействие с профессиональными консультантами, которые занимаются профориентационной деятельностью и помогают старшеклассникам определить свои интересы и цели, сформировать их готовность ко взрослой самостоятельной жизни.

Итак, можно сделать вывод, что профессиональное становление старшеклассников в современном обществе является сложным, комплексным и многогранным процессом. Важно, чтобы образовательные организации, родители оказывали общую поддержку и создавали условия для истинного самоопределения старшеклассников. Информированность подрастающего поколения о различных профессиях и их особенностях, психологическое сопровождение в процессе выбора будущей карьеры, помощь в развитии различных навыков – все это играет важную роль в профессиональном становлении учеников старших классов.

Список литературы

1. Асафьева Н.В., Нурмухаметов Э.А., Нурмухаметова И.Ф. Преемственность изучения специфики психологического благополучия и смысложизненных ориентаций в период отрочества и молодости // Наукосфера. – 2020 – «№12 (2). – С.79-83.
2. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. – М.: «Академия», 2008. – 320 с.
3. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. – 144 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 304 с.
5. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 159 с.
6. Кон И.С. Психология старшеклассника – М.: «Просвещение», 1996. – 192 с.
7. Бучарская О. А., Невольниченко Н. А. Исследование профессионального самоопределения в юношеском возрасте // Молодой ученый. — 2019. — № 12 (250). — С. 254-257.
8. Волкова О. А. Проблема профессионального самоопределения старшеклассников // Молодой ученый. — 2020. — № 3 (293). — С. 407- 408.
9. Касьянова Т.И., Мальцев А.В., Шкурин Д.В. Профессиональное самоопределение старшеклассников как общественная проблема // Образование и наука – 2018 – №7. – С. 168-187.
10. Снегова Е.В., Мальцева С.Е. Психологическое исследование профессиональных предпочтений старшеклассников // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2019. – Том 32. № 2. – С. 130–137

УДК 37

Степанова А.В., Кобазова Ю.В. Дидактические игры как средство развития памяти у детей дошкольного возраста

Степанова Анна Викторовна

Студентка 5 курса кафедры ПИМНО ТИ (ф) ФГАОУ ВО «СВФУ им. М. К. Аммосова»
г. Нерюнгри, Россия
Stepanovanna98@yandex.ru

Кобазова Юлия Владимировна

доцент, к.псих.н. кафедры ПИМНО ТИ (ф) ФГАОУ ВО «СВФУ» им. М.К. Аммосова»
г. Нерюнгри, Россия
kobazov@mail.ru

Didactic games as a means of developing memory in preschool children

Stepanova Anna Viktorovna

5nd year student of the Department of PiMNO
TI (f) FGAOU VO «NEFU named after M. K. Ammosov»,
Neryungri, Russia

Kobazova Yulia Vladimirovna

Associate Professor, Candidate of Psych.n. of the Department of PiMNO
TI (f) FGAOU VO «NEFU named after M. K. Ammosov», Neryungri, Russia

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития памяти у детей дошкольного возраста. Теоретический анализ позволяет определить важность дидактической игры для развития памяти у детей дошкольного возраста. В качестве исследования авторами проведен констатирующий эксперимент, с использованием методик Р. С. Немова и Т. Д. Марцинковской, с целью выявления уровня развития памяти у детей дошкольного возраста. В рамках исследования представлены результаты диагностики, а также подобран ряд эффективных дидактических игр, такие как: «Спрячь и найди», «Мой волшебный сундучок», «Звуковая память», «Магазин удивительных предметов», «Мозаика воспоминаний» и «Словесная цепочка».

Ключевые слова: память, дошкольники, развитие, дидактическая игра, исследование, уровни развития, результаты.

Abstract. This article discusses the problem of memory development in preschool children. Theoretical analysis makes it possible to determine the importance of didactic play for the development of memory in preschool children. As a study, the authors conducted an ascertaining experiment using the methods of R. S. Nemov and T. D. Marcinkovskaya, in order to identify the level of memory development in preschool children. As part of the study, diagnostic results are presented, and a number of effective didactic games are selected, such as: «Hide and Find», «My magic Chest», «Sound Memory», «Shop of amazing objects», «Mosaic of Memories» and «Word Chain».

Keywords: memory, preschooler, development, didactic game, research, results.

Мир меняется гораздо быстрее, чем человек замечает, особенно в сфере производства и передача знаний. В настоящее время существует диссонанс между увеличением объема знаний и способностью человека его обрабатывать. Данный факт требует от системы дошкольного образования предоставления адекватного ответа. К сожалению, в настоящее время в практике дошкольных образовательных учреждений формированию и развитию соответствующих, рациональных методов и приемов запоминания у дошкольников не уделяется достаточного внимания. Без целенаправленной работы приемы запоминания у детей формируются стихийно, и результаты его развития часто оказываются низкими. По этой причине работа по развитию памяти очень актуальна.

В дошкольном образовании идет поиск новых технологий воспитания и обучения, целью которых должно быть создание условий для развития памяти детей.

Этому достойно может послужить дидактическая игра - важнейшая и неотъемлемая часть учения.

Отечественные педагоги, такие как: В. А. Сухомлинский, А. К. Бондаренко и А. Н. Леонтьев, уделяли особое внимание проблеме использования дидактических игр в образовательном процессе, особенно в контексте развития памяти у детей. Давайте рассмотрим более подробно.

В. А. Сухомлинский подчеркивал, что игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности [6].

А. К. Бондаренко отмечает, что «Дидактическая игра – это многоплановое, сложное педагогическое явление, она является и игровым методом обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка» [1, с. 8].

Как отмечал А. Н. Леонтьев, «дидактические игры относятся к «рубежным играм, представляя собой переходную форму к той неигровой деятельности, которую они подготавливают. Эти игры способствуют развитию всех психических процессов, представляющих собой основу обучения. Ребенка привлекает в игре не обучающая задача, которая в ней заложена, а возможность проявить активность, выполнить игровые действия, добиться результата, выиграть» [2, с. 115].

Таким образом, работы этих педагогов подчеркивают не только важность использования дидактических игр в образовательной практике, но и влияют на развитие памяти и когнитивных способностей детей дошкольного возраста.

Дидактическая игра играет значительную роль в развитии памяти у детей, объединяя в себе несколько важных аспектов: занимательность, активное взаимодействие, целенаправленность и обучение через игру. Давайте рассмотрим существенные особенности, занимательный характер и развивающий потенциал дидактической игры в контексте развития памяти:

1) Дидактическая игра представляет собой уникальный метод обучения, где знания усваиваются через игровую деятельность. Основные черты данного подхода включают в себя обучение через игру и активное взаимодействие участников. Это позволяет создать позитивное и мотивирующее обучающее окружение.

2) Важным аспектом дидактической игры является ее занимательный характер. Для дошкольников игры становятся не только средством обучения, но и источником радости. Игровая динамика мотивирует малышей, вызывает положительные эмоции и создает благоприятное восприятие учебного процесса.

3) Дидактическая игра не только передает знания, но и способствует развитию различных навыков. Дети, играя, развивают свою логику, внимание и концентрацию. Игры формируют у них критическое мышление, обобщение и ассоциативное мышление. Этот развивающий аспект помогает детям не только запоминать факты, но и развивать общие когнитивные умения.

Таким образом, дидактическая игра является занимательной и развивающей, представляет эффективный инструмент для развития памяти и формирования целого комплекса умений и навыков у дошкольников.

В дошкольной педагогике все дидактические игры можно разделить на три основных вида: игры с предметами, настольно-печатные и словесные игры.

1) игры с предметами. Здесь используются игрушки и реальные предметы. Играя с ними, дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и различия предметов. Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов, величиной, качеством, цветом.

2) настольно-печатные игры – интересное занятие для детей. Они разнообразны по видам: «лото», «домино», парные картинки» и др.

3) словесные игры. Они построены на словах и действиях играющих, дети самостоятельно решают разнообразные мыслительные задачи: описывать предметы, выделяя характерные их признаки, отгадывать по описанию, находить сходства и различия алогизмы и суждения [2, с. 45].

Одним из главных педагогических условий развития памяти является специальное обучение и контроль со стороны взрослого. Очень важно, чтобы

воспитатель проводил дидактические игры методически грамотно, обучая приемам запоминания. Здесь важны и эмоциональное общение с детьми, и вовлеченность воспитателя в сюжет игры, и четкая, понятная детям формулировка обучающей задачи, и постоянная активизация умственной деятельности ребенка. Только при этих условиях игры будут способствовать развитию памяти детей.

Экспериментальное исследование развития памяти дошкольников в условиях игровой деятельности проводилось на базе: МДОУ №15 «Аленький цветочек» г. Нерюнгри.

Основная цель констатирующего исследования заключается в выявлении уровня развития памяти у детей дошкольного возраста.

В процессе констатирующего исследования нами были использованы две методики:

- 1) методика Р. С. Немова на определение особенностей зрительной памяти «Запомни фигуры» [4];
- 2) методика Т. Д. Марцинковской на исследование объема и скорости запоминания образной памяти «10 предметов» [5].

По этим методикам нами был проведен констатирующий этап экспериментального исследования. К эксперименту были привлечены 20 детей старшего дошкольного возраста.

Во-первых, проводилась методика «Запомни фигуры», и ее цель заключается в том, чтобы определить особенности зрительной памяти. Для этого нам понадобились доска, мел, бумага и ручки. Дети должны были внимательно рассмотреть 5 геометрических фигур на доске. Затем в течение пяти минут они должны были восстановить увиденные фигуры по памяти и нарисовать на бумаге.

Инструкция заключается в том, чтобы повторить с ребенком названия геометрических фигур. Затем на доске рисуются круги, квадраты, прямоугольники, треугольники и овалы. Дети должны внимательно смотреть на фигуры и запоминать их. Через 7-8 секунд все фигуры стираются с доски, и ребенку предлагается нарисовать все запомненные им фигуры в той же последовательности.

Оценка результатов производится по следующим критериям: высокий уровень - если ребенок правильно рисует все 5 геометрических фигур в той же последовательности; средний уровень - если фигуры нарисованы в разнорядной (4 и 5); низкий уровень - если количество правильно нарисованных фигур оценивается на уровне 3 и т.д.

Результаты диагностики по данной методике показали следующие результаты. 5 детей, достигших высокого уровня, вероятно у которых были лучшие визуальные способности и имели более эффективные стратегии запоминания геометрических фигур за ограниченное время. 11 детей, достигших среднего уровня, возможно, они испытывали трудности, связанные с различными факторами, включая темп обучения и уровень интереса. У 4 детей, получивших низкий уровень, либо имели недостаточные развитые двигательные навыки или ограниченный опыт в области рисования. Эти результаты подчеркивают важность учета индивидуальных потребностей и способностей каждого ребенка при планировании образовательной деятельности.

Во-вторых, проводилась методика «10 предметов» ее цель состояла на исследования объема и скорости запоминания образной памяти у детей. В ходе методики каждому ребенку предоставлялась карточка с изображением десяти предметов, которые им необходимо было внимательно рассмотреть в течение 3 минут. После того, как ребенок рассмотрел картинку, карточку у него забирали, и ребенок должен был воспроизвести все изображенные предметы из памяти. Результаты оценивались по количеству правильно воспроизведенных предметов и допущенных ошибок. В том случае если ребенок больше не может вспомнить, то можно было показать карточку с картинками, и попросить назвать предмет, название которого он забыл. Результат оценивался по тому, смог ли ребенок запомнить все рисунки на карточке. Высокий уровень включал в себя воспроизведение из 7-8 предметов, средний уровень из 4-5 слов, низкий уровень из 3-х слов.

Индивидуальное выполнение методики позволило более детально выявить индивидуальные особенности каждого ребенка в области образной памяти. Полученные результаты в ходе диагностики показывает, что 3 воспитанника продемонстрировали выдающуюся способность, достигнув высокого уровня воспроизведя семь предметов. 10-м детям удалось достичь среднего уровня способности к запоминанию, воспроизведя 5 предметов. К сожалению, 7 детей показали низкий уровень, вспомнив всего несколько предметов из 10. Эти результаты отражают разнообразие индивидуальных способностей детей к запоминанию.

Таким образом, результаты нашего исследования указывают на различия в уровнях развития памяти детей. Мы приходим к такому выводу, что нужен необходимый индивидуальный подход в дальнейшей образовательной практике. Детям с высоким уровнем развития памяти следует давать более сложные задания, стимулируя их познавательные способности. Детям со средним уровнем развития

памяти могут потребоваться задания более умеренной сложности, а дети с низким уровнем развития памяти, могут нуждаться в дополнительной поддержке и специализированных методиках для укрепления их памяти.

Важно учитывать индивидуальные потребности каждого ребенка и создавать благоприятные условия для обучения. Для достижения максимального эффекта можно использовать разнообразные методы обучения, включая визуальные, звуковые и тактильные подходы. Регулярно отслеживая прогресс и адаптируя методы в соответствии с меняющимися потребностями детей, поможет создать поддерживающую среду, способствующую успешному обучению и развитию каждого ребенка.

Для того чтобы повысился уровень развития памяти детей дошкольного возраста, нами был подобран ряд эффективных дидактических игр:

1. Дидактическая игра «Спрячь и найди».

Цель: Развивать память и внимание, а также способствовать развитию координации движений.

В начале игры воспитатель показывает детям несколько предметов, после чего происходит их закрытие или убирание. Задача детей – вспомнить, какие предметы были показаны, и затем найти их среди других предметов. Дети, справившиеся с задачей, могут получить поощрение. Эта игра способствует развитию памяти, внимания и координации движений.

2. Дидактическая игра «Мой волшебный сундучок».

Цель: Развивать память, творческое мышление и внимание.

Каждому ребенку выдается «волшебный сундучок» (коробка или мешочек). Дети поочередно кладут в него предметы, которые воспитатель называет. После того как все предметы положены в сундучок, дети должны вспомнить и перечислить, что они положили. Эта игра способствует развитию памяти и творческого мышления.

3. Дидактическая игра «Звуковая память».

Цель: Развивать звуковую память, внимание и концентрацию.

Воспитатель произносит последовательность звуков или слов. Дети должны внимательно слушать и воспроизводить ту же последовательность. Игра продолжается, усложняясь с увеличением числа звуков или слов. Эта игра способствует развитию аудитивной памяти и внимания.

4. Дидактическая игра «Магазин удивительных предметов»

Цель: Развивать память, логическое мышление и внимание.

Воспитатель демонстрирует несколько предметов, а затем прячет их. Дети должны вспомнить, какие предметы были показаны, и выступить в роли покупателей в «магазине удивительных предметов», называя те предметы, которые они помнят. Эта игра способствует развитию памяти, логического мышления и внимания.

5. Дидактическая игра «Мозаика воспоминаний».

Цель: Развивать визуальную память и внимание.

Детям предлагается набор картинок или деталей, из которых они создают мозаичное изображение. Затем изображение закрывается, и дети должны вспомнить и воссоздать его с использованием полученных деталей. Эта игра способствует развитию визуальной памяти, внимания к деталям и творческого мышления.

6. Дидактическая игра «Словесная цепочка»

Цель: Развивать вербальную память и внимание.

Дети садятся в круг, и каждый участник называет слово, начинающееся на ту букву, которой заканчивается слово предыдущего игрока. Например, один ребенок говорит «медведь», следующий должен назвать слово, начинающееся на «д», и так далее. Если кто-то затрудняется или повторяет слово, он выбывает из игры. Эта игра развивает вербальную память, логическое мышление и внимание к словам.

Таким образом, предложенные нами дидактические игры представляют собой эффективные методы развития памяти детей. Регулярное использование разнообразных игр, адаптированных к уровню каждого ребенка, может способствовать к успешному обучению и развитию памяти. Важным элементом является роль взрослого в образовательном процессе, обеспечивающего не только контроль, но и поддержку в процессе обучения. Методически грамотное проведение дидактических игр, взаимодействие с детьми и адаптация методик под индивидуальные особенности каждого ребенка являются ключевыми факторами успешного развития памяти у детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. – М., 2011. 160 с.
2. Бондаренко А. К. : Теория дидактических игр и практика их использования в детском саду. - М. : Московский государственный педагогический институт, 2015. 96 с
3. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры / Спб. Проблемы развития психики - М. : Издательство, 2011. 49 с.
4. Методики диагностики зрительной памяти дошкольников. [Электронный ресурс] // Глидинг.ру. URL: <https://gliding.ru/metodiki-diagnostiki-zritelnoi-pamyati-doshkolnikov/> (дата обращения: 15.11.2023)
5. Методика «10 предметов» Марцинковской Т. Д. [Электронный ресурс] // Студфайл.ру. URL: <https://studfile.net/preview/5764715/> (дата обращения: 12.11.2023)
6. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. [Электронный ресурс] // Либкат.ру. URL: <https://libcat.ru/knigi/domovodstvo/112554-v-suhomlinskij-serdce-otdayu-detyam.html> (дата обращения: 14.11.2023)

УДК 371.14

Ханова Т.Г., Карамирзаева А.М. Совершенствование профессионального мастерства педагога как важная задача методического сопровождения

Ханова Татьяна Геннадьевна

канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», РФ, г. Нижний Новгород
tanyaha10@mail.ru

Карамирзаева Анжела Михайловна

магистрант, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», преподаватель
ГБПОУ «Нижегородский губернский колледж», РФ, г. Нижний Новгород

Improving the professional skills of a teacher as an important task of methodological support

Khanova Tatyana Gennadyevna

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Russia, Nizhny Novgorod

Karamirzaeva Anzhela Mikailovna

undergraduate, Nizhny Novgorod State Pedagogical University, teacher
Nizhny Novgorod Provincial College, Russia, Nizhny Novgorod

Аннотация. В статье рассматриваются основные аспекты совершенствования профессионального мастерства педагогов в рамках методического сопровождения их деятельности. Представлены условия и принципы организации личностно-ориентированного обучения педагогов в рамках методического сопровождения в дошкольной образовательной организации. Авторами выявлены этапы организации и осуществления методического сопровождения в процессе совершенствования профессионального мастерства педагогов, показана роль и пути применения игровых форм организации методического сопровождения.

Ключевые слова: методическое сопровождение, педагог дошкольного образования, профессиональная деятельность, профессиональное мастерство педагога, этапы организации методического сопровождения.

Abstract. The article discusses the main aspects of improving the professional skills of teachers within the framework of methodological support for their activities. The conditions and principles of organizing student-centered training for teachers within the framework of methodological support in a preschool educational organization are presented. The authors identified the stages of organizing and implementing methodological support in the process of improving the professional skills of teachers, and showed the role and ways of using game forms of organizing methodological support.

Keywords: methodological support, preschool education teacher, professional activity, professional skills of a teacher, stages of organizing methodological support.

Модернизация дошкольного образования (далее ДО), происходящая в настоящее время, требует поиска новых, более эффективных, путей и способов организации педагогической деятельности. Главная задача в этом процессе заключается в создании условий для развития профессионального мастерства педагогов, которое необходимо не только для успешной реализации ФГОС ДО, но и для достижения воспитанниками планируемых результатов освоения образовательной программы.

При этом под совершенствованием профессионального мастерства педагогов нами понимается целенаправленный процесс, направленный на освоение новых педагогических ценностей (идей и концепций, способствующих эффективному педагогическому процессу) и технологий. Другими словами, этот процесс включает изучение, творческую переработку и внедрение различных инноваций в практику ДО.

Как показывает анализ научной литературы [1; 2; 3], совершенствование профессионального мастерства педагогов может осуществляться: 1) в ходе практической профессиональной деятельности педагогов и 2) в условиях специально организованного обучения (методического сопровождения) и самообразования [3].

В данной статье мы сфокусируемся на организации методического сопровождения, которому отводится важнейшее место в ходе активизации личностного развития и становления профессионализма педагогов ДО, так как оно обеспечивает эффективную адаптацию специалистов к меняющимся социальным условиям и успешное освоение профессионального пространства. При этом образование и воспитание личности педагогов рассматриваются как неразрывный процесс, направленный на формирование культурного, образовательного и творческого потенциалов личности специалистов, способных активно и конструктивно участвовать в общественной жизни.

Мы предполагаем, что специалист должен быть способен самостоятельно находить и изучать актуальную информацию в рамках работы с инновационными технологиями; быть готовым выполнять свои обязанности в сложных социальных, экономических и других ситуациях с минимальными психологическими и социальными потерями. Все это, разумеется, требует высокого уровня развития культуры и профессионального мастерства педагогов. При этом приоритетной задачей в данном направлении является разработка новой методической модели, которая будет способствовать созданию оптимальных условий для повышения уровня данного процесса.

В рамках данного исследования под методическим сопровождением мы понимаем создание системы взаимосвязанных мер и действий, сфокусированных на совершенствовании профессионализма каждого педагога ДО, стимулировании их творческого потенциала, улучшении качества и эффективности образовательного процесса.

Включение методического сопровождения в работу дошкольной образовательной организации (далее ДОО) неизбежно заставляет задуматься над важными вопросами, связанными с обучением всего педагогического состава. При этом одной из таких важных составляющих является не столько оценка знаний, умений и навыков (ЗУН), сколько осознание необходимости развития компетенций и профессионального мастерства педагогов.

Благодаря многолетним исследованиям психологических особенностей обучения, Е.Е. Кравцова [4] сумела сформулировать неотъемлемые принципы и условия организации такого обучения: 1) внутренняя мотивация педагогов к обучению и самосовершенствованию; 2) самообразование педагогов, предполагающее приобретение необходимых профессиональных ЗУН, расширение общего кругозора, активное участие в преобразовании своей профессиональной деятельности; 3) организация обучения педагогов, предполагающая их активное участие в разнообразных формах методической работы.

При рассмотрении условий совершенствования профессионального мастерства педагогов ДО учеными выделяются принципы организации такого обучения:

1) создание специальной образовательной среды, отличающейся от традиционной передачи знаний тем, что в ней происходит обмен информацией, и она является новой для педагогов. В такой среде обучение становится индивидуальным, с фокусом на непосредственном взаимодействии обучающегося педагога с методистом и/или психологом. При этом учитываются индивидуальные особенности педагогов, их способности к различным формам общения [4];

2) организация обучения педагогов в микрогруппах с учетом их индивидуальных и личностных характеристик и профессиональных задач, которые они намерены решить в процессе обучения. Такой подход создает возможности для обмена опытом и для осознания себя как активного участника образовательного процесса;

3) оценка результатов обучения и профессиональной деятельности педагогов, осуществляемая руководителем ДОО и старшим воспитателем, играет важную роль в самооценке педагога. При этом педагоги должны сами инициировать оценку

результатов собственной деятельности, поэтому важно стимулировать их на разработку и анализ критериев оценки, что будет, в свою очередь, а) способствовать развитию их способности контролировать процесс обучения, б) активизировать осуществление рефлексии профессиональной деятельности, как своей, так и коллег;

4) включение игровой деятельности и характерных для нее механизмов интерактивного взаимодействия в процесс обучения педагогов также имеет большое стимулирующее значение [5].

Для успешного совершенствования профессионального мастерства педагогов ДО необходимо использовать как традиционные (семинары, консультации, тренинги, брифинги, круглые столы, решение ситуационных задач, различные виды игр, мозговые штурмы и т.д.), так и нетрадиционные (обсуждения, кейсы, мастер-классы, ярмарки педагогических инноваций и т.д.) формы работы [6]. Особое место в данном вопросе отводится использованию игровых форм обучения, способствующих повышению активности педагогов в образовательном процессе, так как это помогает им преодолевать страх ошибок при освоении нового материала, учиться выполнять разнообразные роли и находить решения в трудных ситуациях, часто возникающих в ходе профессиональной деятельности. Однако следует правильно подбирать игровые формы обучения, учитывая поставленные обучающимся цели и задачи, иначе может возникнуть переизбыток таких форм, что негативно скажется на эффективности всего процесса обучения. При этом Е.Е. Кравцова [4] предлагает использовать игровые формы в рамках профессионального обучения педагогов в трех основных областях:

– в психотерапевтической работе, где игровые формы взаимодействия позволяют не только накопить требуемый опыт, но и улучшить психическое развитие человека;

– в тренинге, где игры, с одной стороны, помогают снять эмоциональное напряжение, а с другой стороны, позволяют глубже понять позицию оппонента и найти верный способ решения данной ситуации;

– в самой игровой деятельности, когда педагог получает реальные способы воздействия на самого себя, учится свободно менять собственное поведение, деятельность и коммуникацию.

Организация и осуществление методического сопровождения педагогов ДО включает в себя несколько этапов: аналитико-диагностический, проектировочный и основной [2]. Так, на первом – аналитико-диагностическом – этапе осуществляется выявление проблем, с которыми сталкиваются педагоги в своей профессиональной деятельности; осознается необходимость методической поддержки для решения этих

проблем; определяются возможные варианты дальнейших действий в области профессионального развития. На втором (проектировочном) этапе происходит совместное планирование индивидуального маршрута профессионального развития каждого педагога с учетом принципов непрерывного образования. Третий этап направлен на практическую реализацию спроектированного пути с использованием оптимальных технологий и форм методического сопровождения, адаптированных к индивидуальным особенностям каждого педагога, среди них: деловые игры, мастер-классы, дискуссии, открытые просмотры, семинары, др.

Таким образом, изучив методическую работу с педагогами ДО по совершенствованию их профессионального мастерства, можно заключить, что основным направлением в данной деятельности является определение уровня их развития и выявление связанных с этим проблем. После этого необходимо разрабатывать индивидуальный план совершенствования профессиональной деятельности, способы его реализации и мониторинга динамики роста профессионального мастерства.

Список литературы

1. Лещинская-Гурова О.В. Развитие игровой компетентности педагогов в условиях обучения в ДОО: Методическое пособие. – Нижний Новгород: НИРО, 2016 – 53 с.
2. Ханова Т.Г., Белинова Н.В. Непрерывное образование педагогов дошкольного образования: методическое сопровождение повышения профессиональной компетентности // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-3. – С. 240-243.
3. Бичева И.Б., Степанова М.Ф. Роль самообразования в повышении эффективности профессиональной деятельности педагога // Детский сад от А до Я. – 2023. – № 2(122). – С. 58-65.
4. Кравцова Е.Е. Педагогика и психология. – М.: Форум, 2009. – 394 с.
5. Смирнова Е.О. Игровая компетентность воспитателя // Современное дошкольное образование. – 2017. – № 9. – С. 4-9.
6. Ханова Т.Г., Карамирзаева А.М. Формирование профессионально-игровой компетентности педагога дошкольного образования // Мир педагогики и психологии. – 2022. – № 12(77). – С. 38-43.

УДК 37.013.42

Шестакова Д.Р. Изучение коммуникативных навыков у младших школьников в процессе внеучебной деятельности

Шестакова Дарья Романовна

Студентка 3 курса, направление подготовки Педагогическое образование (профиль Начальное образование и Безопасности жизнедеятельности)
Соликамский государственный педагогический институт, Соликамск, Россия
daryashestakova324@gmail.com

Learning of communication skills in younger schoolchildren in the process of extracurricular activities

Shestakova Darya Pomanovna

3rd year student, area of study Pedagogical education (Primary education and Life Safety profile), Solikamsk state pedagogical institute, Solikamsk, Russia

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования коммуникативных навыков у младших школьников в процессе внеучебной деятельности, раскрываются основные понятия, выделяются характерные особенности младшего школьного возраста, описываются основные виды коммуникативных навыков, представлены и проанализированы результаты диагностик по формированию коммуникативных навыков у младших школьников в процессе внеучебной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, младший школьник, внеурочная деятельность, общение, социум.

Abstract. The article examines the features of the formation of communicative skills in younger schoolchildren in the process of extracurricular activities, reveals the basic concepts, highlights the characteristic features for younger schoolchildren, describes the main types of communicative skills, presents and analyzes the results of methodological foundations for the formation of communicative skills in younger schoolchildren in the process of extracurricular activities.

Keywords: communication skills, junior high school student, extracurricular activities, communication, society.

На сегодняшний день формирование коммуникативных навыков младших школьников является актуальной проблемой, так как общение - один из компонентов развития личности, потому что с самого детства ребенок должен адаптироваться к обществу, уметь строить отношения с ним. Также, обращаясь к Федеральному Государственному Образовательному Стандарту Начального Общего Образования, одним видом из универсальных учебных действий являются коммуникативные. Они включают: умение слушать и слышать друг друга, вступать в диалог, умение устанавливать и сравнивать разные точки зрения, правильное выражение своих мыслей. Кроме того, проблема общения затрагивалась в психологии Л.С. Выготским,

А. Н. Леонтьевым. Проблема развития коммуникативных навыков у младших школьников рассматривалась В.А. Сухомлинским, Д. Б. Элькониним, И. А. Зимней, Г. А. Цукерман.

Младший школьный возраст – это дети от 6 до 12 лет, то есть начиная с первого по четвертый класс школы, которые идут в школу и имеют ряд уникальных особенностей:

1) социальная ситуация развития [2, с. 50] – то место, где оказывается ребенок, в котором складываются отношения с окружающей средой. Она начинается с поступления в школу, где начинает зарождаться взаимодействие со сверстниками, учителями. Также происходит смена вида деятельности, меняется весь уклад жизни, происходят коренные изменения в сознании школьника: появляются новые знания, интересы.

2) ведущая деятельность [2, с. 51] – учение. Младшие школьники постоянно стремятся узнать что-то новое, следовательно, новые знания выступают как цель и результат деятельности. Приобретая новый статус, дети пытаются соответствовать ему, показывая с первых дней интерес к учебе.

3) возрастные психические новообразования [2, с. 60]: произвольность в поведении школьника – школьник учится самостоятельно ставить перед собой цель и пытается подстроить свое поведение под нее, а также основу для внутреннего плана действия составляет самоконтроль.

Таким образом, коммуникативные навыки у школьника, который попадает в новую окружающую среду, где приобретает новый социальный статус, а с ним и социальные роли, становятся ведущими для младших школьников.

В процессе общения и коммуникации человеку необходимы особые навыки для выработки умения понимать себя и другого, умения слышать и слушать, умения устанавливать контакты между людьми – коммуникативные.

В пособии Л.А. Колмогоровой дано определение коммуникативных навыков как совокупность знаний и умений, у которых есть цель и направлены на эффективное межличностное взаимодействие с помощью средств общения [4, с. 83].

В статье А.Р. Труновой коммуникативные навыки понимаются, как особенности человека, которые используются с помощью средств передачи информации, выполняя коммуникативные задачи [7].

Итак, коммуникативные навыки – это автоматизированные действия, которые нужны нам для общения, взаимодействия людей друг с другом.

Коммуникативные навыки можно условно разделить на группы:

1) речевые навыки: те, что связаны с речевым аппаратом, например, доносить грамотно свои мысли.

2) социально-психологические: те, которые связаны с обществом.

3) психологические навыки: например, преодолевать психологические барьеры в общении.

Из чего можно заключить, что выделяют многообразие видов коммуникативных навыков, связанных с речью, психикой, психологией, телодвижений людей. Коммуникативные навыки помогают человеку в социуме более эффективно общаться. Нужно уметь не только правильно высказывать свои мысли, уметь сообщать о своих потребностях, беспокойствах, но и уметь слушать своего собеседника, воспринимать важную информацию от других людей. То есть должно быть полное взаимопонимание двух сторон. Именно поэтому, если человеку трудно выразить свои мысли через речь, диалог, существует взаимодействие без использования слов.

Коммуникативные навыки в младшем школьном возрасте имеют ряд особенностей:

1. Смена социальной ситуации развития. Она становится фактором развития коммуникативных навыков, так как школьник сталкивается с новым коллективом, где учится общаться с новыми людьми.

2. Познавательный интерес. Младший школьник проявляет интерес ко всему окружающему, что является положительным для формирования определенных навыков, в том числе и коммуникативных. Диалог, построенный на интересе, имеет обмен фактами, мнениями между участниками. Учащийся стремится с большим желанием познать все новое. Интерес является одним из факторов коммуникации, поскольку, если нет интереса, то и сообщение, мнение, диалог не имеет смысла.

3. Изменение эмоционального фона. Эмоции также играют очень важную роль во взаимодействии людей. Они влияют на восприятие, передачу и понимание информации.

Именно такие навыки формируются у младших школьников во внеурочной деятельности. Внеучебная деятельность – совокупность разнообразных видов и форм деятельности в процессе работы с учениками, которые выходят за границы учебного периода, отличающиеся от основной учебной образовательной программы и направленные на познание и развитие личности.

Согласно ФГОС НОО, основная образовательная программа реализуется образовательным учреждением не только через урочную, но и внеурочную деятельность. Цель внеурочной деятельности - обеспечение достижения планируемых результатов освоения этой программы: личностных, метапредметных и предметных.

В соответствии с ФГОС НОО внеурочная деятельность подразделяется на такие направления: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное.

Внеурочная деятельность учеников делится на учебную - та деятельность, которая направлена на усвоение знаний и способов деятельности в процессе решения учебных задач и внеучебную - направлена на социализацию обучаемых, развитие творческих способностей.

Для формирования таких навыков у младших школьников во внеурочной деятельности в статье С.В. Ждановой говорится, что через применение различных форм внеурочной деятельности (кружки, экскурсии, посещение театров, музеев, участие в конкурсах, играх), ребенок раскрывает себя, а именно открывает в себе новые таланты и способности [3, с. 426-427].

Также внеурочная деятельность направлена на открытие своей индивидуальности, в процессе которой дети находят отличия себя от других ребят, выделяют собственную позицию. Ребенок начинает брать ответственность за свои поступки, различные действия, учиться осознавать моральные нормы, правила, определения, например, такие как добро, забота, взаимопомощь. Именно со школы нужно начинать выявлять интересы детей для того, чтобы им было легче в будущем.

Таким образом, помимо уроков, которые являются основной формой обучения в школе, существует еще и внеурочная деятельность. Именно во внеурочной деятельности осуществляется дальнейшее расширение знаний, которые на уроке даются не в полной мере. Именно внеурочная деятельность активизирует детей благодаря использованию различных форм и направлений, закладывает основу для развития личности в целом. В процессе внеучебной деятельности дети взаимодействуют друг с другом, в результате чего возникает отдельный вид деятельности – общение, в процессе которого они осуществляют передачу информации.

Для выявления уровня сформированности коммуникативных навыков младших школьников во внеурочной деятельности мы провели диагностику на базе МАОУ СОШ № 22 г. Березники, Пермский край. Всего приняли участие 26

школьников 1 «А» класса. Сам уровень установили после анализа полученных результатов следующих диагностик: М.И. Рожков «Диагностика изучения сформированности коммуникации как общения у младших школьников» [6] и Г. А. Цукерман “Рукавички” [5, с.146].

На диаграмме 20% учащихся показали высокий уровень сформированности коммуникации как общение. Это означает, что их навыки выше среднего. Им легко заводить новые знакомства. Они стремятся расширить круг своих знакомых, помогают друзьям и близким, больше берут на себя инициативу, активны в различных мероприятиях, способны самостоятельно принимать решения в каких-либо действиях, чувствуют себя достаточно уверенно.

Продемонстрировали средний уровень сформированности коммуникации как общение 42% учащихся. Это показывает, что учащиеся частично владеют навыками для общения, то есть они стремятся общаться с людьми, ищут новые знакомства, отстаивают свое мнение, но навыки нужно развивать.

Низкий уровень показали 38%, это значит, что навыки находятся на уровне ниже среднего. Такие дети не стремятся к общению, чувствуют себя “не в своей тарелке”, им тяжело заводить новые знакомства, они предпочитают проводить больше времени наедине, нежели в компании. Также они испытывают трудности в публичном выступлении перед аудиторией.

Подводя итог, можно сделать вывод, что значительное количество детей 1 “А” класса имеют средний уровень сформированности коммуникации как общения (42%). Но достаточно большое количество детей имеют низкий уровень, а именно- 38%. Эти дети нуждаются в работе по повышению своего уровня коммуникации.



Рисунок 1. Уровень сформированности коммуникативных навыков у младших школьников во внеурочной деятельности по методике М. И. Рожкова)

Рисунок 2 показывает, что в 1 “А” классе преобладает высокий уровень сформированности коммуникации как кооперации - 70%, что означает, что дети умеют договариваться между собой, обсуждать и приходиться к единому мнению, а также следить друг за другом, чтобы прийти к общей цели.

Но также есть малая часть детей - 30%, которые показали результат в среднем значении. В таком случае совместная деятельность частично присутствует, но учащиеся не смогли договориться об общей концепции и нарисовали на свое усмотрение.

Низкий уровень отсутствует.

Таким образом, в классе царит дружественная атмосфера, в которой дети могут договориться между собой, пойти на уступки, слушать и слышать друг друга. У большей части детей в классе заложены коммуникативные навыки, направленные на работу в группе. Далее, следует отметить, что около 30% в классе все же не зависят от других и имеют свое мнение.

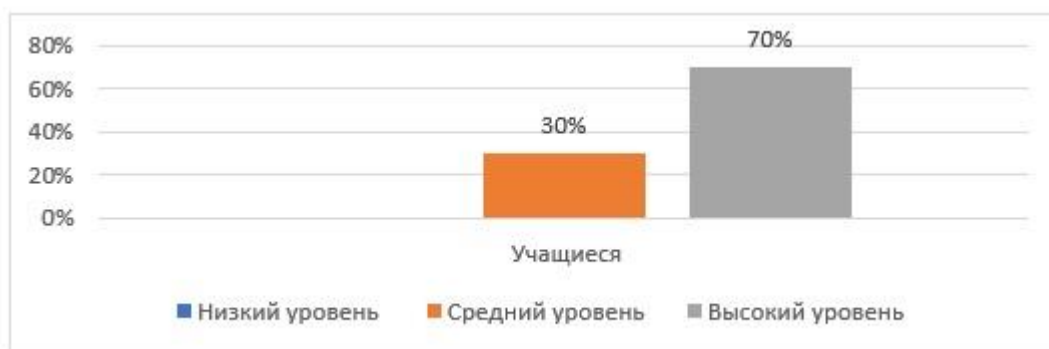


Рисунок 2. Уровень сформированности коммуникативных навыков у младших школьников во внеурочной деятельности по методике М. И. Рожкова)

На основе полученных данных, изучив различные источники, был разработан комплекс игр для повышения уровня коммуникативных навыков младших школьников во внеурочной деятельности. Например, игра «Пожелание», где дети находятся в кругу и передают друг другу мяч, говоря различные пожелания. Или игры-ситуации, где детям даются различные ситуации, которые они должны показать.

Таким образом, данное исследование показало, что в современном мире есть необходимость в повышении уровня сформированности коммуникативных навыков младших школьников во внеурочной деятельности. Младший школьный возраст является периодом с 6 до 10 лет, в котором школьник ориентирован на учебу и общение со сверстниками. Поэтому именно в этом возрасте очень важно формировать

коммуникативные навыки, которые помогут им легко и быстро адаптироваться к обществу, устанавливать контакты. А наиболее эффективной формой для формирования коммуникативных навыков является групповая работа, потому что дети чувствуют себя комфортнее в такой обстановке, оказывают друг другу поддержку и взаимопомощь.

Список литературы

1. Барышникова, Е.В. Психология детей младшего школьного возраста – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2018 – 174 с.
2. Гуровская, В. В. Возрастные особенности развития коммуникативных навыков у младших школьников / В. В. Гуровская. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 23 (313). — С. 594-595. — URL: <https://moluch.ru/archive/313/71280/> (дата обращения: 13.11.2023).
3. Жданова, С. В. Роль внеурочной деятельности в формировании личности ребенка и подростка // Молодой ученый. – 2019. – № 24 (262). — С. 426-427.
4. Колмогорова, Л. А. Формирование коммуникативной компетентности личности : учебное пособие – Барнаул : АлтГПУ, 2015. – 205 с.
5. Цукерман, Г. А. Как младшие школьники учатся учиться/Г. А. Цукерман. — М. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2010. -С.260.
6. Сафронова Е.П., Сафронова Е.П. Формирование коммуникативных умений младших школьников. URL: <https://multiurok.ru/files/formirovanie-kommunikativnykh-umenii-mladshikh-s-2.html> (дата обращения: 12.04.2023)
7. Трунова, А. Р. Научно-теоретические подходы к определению навыков коммуникации / А. Р. Трунова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 30 (216). — С. 76-79. — URL: <https://moluch.ru/archive/216/52130/> (дата обращения: 13.11.2023).

УДК 373.31

Шестакова Д.Р. Факторы формирования социального опыта у младших школьников

Шестакова Дарья Романовна

Студентка 3 курса, направление подготовки Педагогическое образование (профиль Начальное образование и Безопасности жизнедеятельности) Соликамский государственный педагогический институт, Соликамск, Россия
daryashestakova324@gmail.com,

Problems of formation of social experience in younger schoolchildren

Shestakova Darya Romanovna

3rd year student, area of study Pedagogical education (Primary education and Life Safety profile), Solikamsk state pedagogical institute, Solikamsk, Russia

Аннотация. Статья посвящена основным факторам формирования социального опыта у младших школьников. В статье формируется определение понятия «социальный опыт». Кроме того, представлены причины, через которые у младших школьников складываются знания и умения в обществе. А именно – семья, школа и СМИ.

Ключевые слова: опыт, социальный опыт, младшие школьники, социализация, проблемы формирования.

Abstract. The article is devoted to the main factors of formation of social experience in younger schoolchildren. The article defines the concept of "social experience". The author focuses on the reasons through which younger schoolchildren develop knowledge and skills in society. Namely, family, school and the media.

Keywords: experience, social experience, junior schoolchildren, socialization, problems of formation.

Согласно ФГОС НОО одним из важнейших результатов образования детей младшего школьного возраста является формирование социального опыта, который предполагает освоение ребенком социально значимых знаний, опыта социально значимой деятельности, развитие коммуникативной компетентности [8].

Исследование отдельных аспектов социального опыта представлено в работах философов различных исторических периодов Ф. Аквинского, Ф. Brentano, М. Элиаде, Г. Леув, В. Дильтея, Х. Вольфа, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, и др.

При анализе понятия социального опыта мы выяснили, что в качестве ключевого условия для формирования социального опыта рассматривают взаимодействие человека с другими людьми и окружающей средой. При этом В. И. Кравцов и О. Н. Григорьева акцентируют внимание на внутреннем содержании социального опыта, которое представлено в виде совокупности духовно-нравственных ценностей и установок человека [6]. М. В. Слабоспицкая трактует

социальный опыт как «многоуровневое образование», которое сочетает в себе познавательный, аксиологический, коммуникативный и действенный компоненты [7]. Н. Ф. Голованова понимает социальный опыт как результат контролируемых и неконтролируемых процессов развития, таких как воспитания и социализации [1]. Л.С. Выготский использует совокупность взаимодействия ребенка с внешним миром [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что социальный опыт – совокупность знаний, умений и навыков общения и взаимодействия с обществом, уровень социальной интеграции в него.

Отличительными особенностями социального опыта именно в младшем школьном возрасте являются:

1) Использование своего прошлого опыта. В различных ситуациях у ребенка накапливается определенная схема поведения, которая позволяет не допускать ошибки в последующих препятствиях.

2) Социальный опыт накапливается в процессе практики. Он складывается из двух основ. Первая – обыденная повседневная жизнь, то есть в процессе общения со сверстниками, родителями, друзьями, игры, у ребенка формируется определенная система ценностей, установок. Вторая – организованный воспитательный процесс, то есть специально созданная ситуация, которая помогает ребенку овладевать ценностями и нормами в социуме. В результате синтеза двух компонентов образуется набор умений и навыков, которые представляют социальный опыт.

Агентами социализации являются люди, группы и/или институты, которые влияют на представления о себе, эмоции, отношения и поведение. Такими агентами выступают: семья, школа, сверстники и средства массовой информации.

При рассмотрении семьи как агента социализации и «помощника» в получении социального опыта, мы сталкиваемся с такой проблемой [9]:

- Проблема авторитарного стиля воспитания. Родители, придерживаясь авторитарного стиля воспитания, могут гиперопекать ребенка, подавлять его творческий и личностно-нравственный потенциалы.

Путем решения этой проблемы могут послужить сюжетно-ролевые игры. Примером сюжетно-ролевой игры, направленной на социализацию ребенка и закрепление его представлений о семье, может являться игра «Семья», в которой дети «примеряют» на себя роли разных членов семьи (родитель, ребёнок, бабушка, дедушка, сестра, брат). Педагогом создаются такие ситуации, в которых ребёнку

нужно применить свой социальный опыт, свои знания о взаимодействии членов семьи на практике.

Школа, как агент социализации и «помощник» в приобретении социального опыта, является основным вторичным агентом социализации. В школе ребёнок находит себе друзей, учится общаться с взрослыми людьми (педагогами) и взаимодействовать со сверстниками. Отсюда возникают такие проблемы:

- Проблема нехватки времени на формирование социального опыта. На начальных ступенях школьного образования социальный опыт учащихся не признается как целевой ориентир учебно-воспитательного процесса либо его формированию не уделяется достаточного внимания.

- Проблема «невключенности» ребёнка в детский коллектив. Ребёнок может стать «изгоем» или жертвой буллинга, из-за этого может страдать его процесс социализации.

- Проблема некомпетентности педагога или его авторитарный стиль обучения. Из-за этой проблемы ребёнок также может столкнуться с буллингом и невозможностью раскрытия своего творческого потенциала.

Решением этих проблем обязан заняться педагог. Для решения проблемы нехватки времени на формирование социального опыта педагог может включать сюжетно-ролевые игры в ход урока. Например, сюжетно-ролевую игру «Магазин» педагог может применить на уроке математики. Также на уроке чтения педагог может подобрать такие произведения, в которых актуализируют социальные проблемы, и включить в анализ такие вопросы, как «Правильно ли поступил персонаж?», «Как бы вы поступили в данной ситуации?», «Что повлияло на поведение персонажа?». Проблему «невключенности» ребёнка в детский учащийся коллектив также должен решать педагог. Он обязан не допустить буллинга в сторону обучающихся, корректировать ситуацию, например, поднимать эту тему на уроках «Разговоры о важном». Безусловно педагог не должен быть авторитарным, он должен не допустить со своей стороны принижение учеников, оскорбление, разглашение его неудач, если таковые имеются.

Средства массовой информации, к которым относятся теле- радио- вещание, журналы, газеты, Интернет, социальные сети, также играют важную роль в формировании социального опыта [5]. При рассматривании средств массовой информации, как агентов социализации и «помощников» в формировании социального опыта, мы выявили следующие проблемы:

- Проблема односторонности. Средства массовой информации передают безличную информацию в одностороннем направлении пассивной аудитории.
- Проблема манипулирования. СМИ могут являться способом манипулирования человеком, его сознанием. Любая манипуляция – это навязывание человеку суждений, мнений, оценок нужных манипулятору.
- Проблема информационной перегрузки и треш-контента. В СМИ сейчас находится очень много информации, негативно влияющей на неокрепшую детскую психику. Также в Интернете присутствует, так называемый, треш-контент, который может повредить детское психологическое здоровье. Треш-контент – это информационная продукция, которая не несёт в себе глубокой информационной нагрузки, при этом является «безумной» и нежелательной.

Для того, чтобы решить данные проблемы, педагог может порекомендовать сайты с интересной научной информацией, развлекательных характеров и приложений. Список таких сайтов составлен Министерством образования РФ, с ним можно ознакомиться в Интернете [4]. В этом списке представлены сайты разной направленности, разрешенные для просмотра детьми.

Таким образом, под социальным опытом младшего школьника понимается совокупность определенных норм, правил поведения, которые приобретаются в процессе практической деятельности. В формировании социального опыта у младших школьников выступают: семья, школа и СМИ. Рассмотрев некоторые проблемы формирования социального опыта у младших школьников, мы делаем вывод о том, что многие проблемы может решить педагог самостоятельно, однако полный процесс социализации, а также формирование социального опыта, должны проходить во взаимодействии педагога, семьи и самого ребёнка.

Список литературы

1. Голованова Н. Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема: — СПб.: «Специальная Литература», 1997.— 192 с.
2. Быкова, С. В. Особенности формирования социального опыта младших школьников средствами внеурочной деятельности [Текст] / С. В. Быкова // Казанский педагогический журнал. — 2020. — № №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-sotsialnogo-opyta-mladshih-shkolnikov-sredstvami-vneurochnoy-deyatelnosti/viewer> (дата обращения: 15.06.2023).
3. Выготский Л. С. О педологическом анализе педагогического процесса. // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.

4. МКОУ "Корболихинская СОШ" с. Корболиха Третьяковский район Алтайский край / [Электронный ресурс] // Детские безопасные сайты : [сайт]. — URL: <https://shkolakorbolixinskaya-r22.gosweb.gosuslugi.ru/roditelyam-i-uchenikam/poleznaya-informatsiya/informatsionnaya-bezopasnost/detskie-bezopasnye-sayty/> (дата обращения: 19.06.2023).
5. Зайцева О. М. Средства массовой информации как агент социализации молодежи в контексте модернизации российской Федерации [Текст] / Зайцева Ольга Михайловна // Сервис +. — 2012. — № №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-massovoy-informatsii-kak-agent-sotsializatsii-molodezhi-v-kontekste-modernizatsii-rossiyskoj-federatsii> (дата обращения: 19.06.2023).
6. Кравцов В. И., Григорьева О. Н. Социальный опыт личности как философско-педагогический феномен [Текст] / Кравцов В. И., Григорьева О. Н. // Вестник ОГУ. — 2013. — № №5 (154). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-opyt-lichnosti-kak-filosofsko-pedagogicheskiy-fenomen> (дата обращения: 19.06.2023).
7. Слабоспицкая М. В. Модель социализации старшеклассников средствами ученического самоуправления [Текст] / Слабоспицкая М. В. // Вестник ОГУ. — 2012. — № №1 (137). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-sotsializatsii-starsheklassnikov-sredstvami-uchenicheskogo-samoupravleniya> (дата обращения: 19.06.2023).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/ М-во образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение, 2010.
9. Шелуханова Л. В. Семейная социализация: сущность, содержание и проблемы [Текст] / Шелуханова Л. В. // Наука и современность. — 2011. — № №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynaya-sotsializatsiya-suschnost-soderzhanie-i-problemy> (дата обращения: 19.06.2023).

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

УДК 37.01

Горбатюк Р.В. Психолого-педагогическое сопровождение школьников при подготовке к участию в всероссийской проверочной работе

Горбатюк Регина Владимировна

Аспирант кафедры общей психологии и истории психологии
Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск
gorbatjuk_regina@mail.ru

Psychological and pedagogical support of schoolchildren in preparation for participation in the All-Russian verification work

Gorbatyuk Regina Vladimirovna

Postgraduate student of the Department of General Psychology and History of Psychology
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Аннотация. В данной статье рассмотрена важность психолого-педагогического сопровождения школьников к написанию всероссийской проверочной работе, отражая положительные аспекты влияния как на познавательную сферу, так и на сохранение их благополучного психоэмоционального фона, снижая появление чувства тревоги.

Ключевые слова: ВПР, психолого-педагогическое сопровождение, тревога, игровая форма урока, школьное образование.

Abstract. This article examines the importance of psychological and pedagogical support of schoolchildren to writing the All-Russian test work, reflecting the positive aspects of the impact on both the cognitive sphere and the preservation of their well-being psychoemotional background, reducing the appearance of feelings of anxiety.

Keywords: VPR, psychological and pedagogical support, anxiety, the game form of the lesson, school education.

В настоящее время наблюдается совершенствование сферы практического школьного образования в ряде обеспечения условий учебно-воспитательного процесса параметрами, отвечающими за стабильность и устойчивость как на уровне создания и сохранения функционально положительной образовательной среды, так и в аспектах влияния на учащихся при исключении развития в них проявлений дидактогении. Так рассматривается область гуманизации и психоэмоционального здоровьесбережения, которые активно внедряются в систему школьного обучения, поддерживая доброжелательные факторы взаимодействия всех участников образовательного процесса, в том числе и между учителями и учащимися в критериях достижения ими необходимых образовательных результатов [1]. Описанные аспекты

могут быть осуществимы за счет психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающего этичное взаимоотношение в школе с позиции высокой эмпатии.

Грамотное построение учебно-образовательного процесса при сопутствующем психолого-педагогическом сопровождении позволит учащимся избежать возникновения нарушений в психоэмоциональной сфере, в том числе и на уровне увеличения тревожности, как и других проявлений дидактогении [2].

На равне с вышесказанным перед педагогическим коллективом школьных образовательных учреждений стоят различные задачи, которые требуют своевременной реализации. Так, одной из актуальных задач является подготовка учащихся к написанию всероссийским проверочным работам (ВПР) по различным предметам. С одной стороны, участие в ВПР школьников важно для любого школьного учреждения, но с другой оно является добровольным для учащихся, а оценивание их знаний в рамках дачи ответов на вопросы ВПР будет отражать качество оказания образовательных услуг именно школ [3].

Известно, что ВПР были созданы как инструмент проверки качества работы школьных учреждений, поэтому оценивание ВПР происходит на независимом уровне, и оно отражает предметные и надпредметные познания в различных областях у школьников. Высокая степень написания ВПР в рамках школьной организации указывает на качественную работу школы, ее грамотное функционирование и обеспечение учащихся необходимыми параметрами педагогической среды для их высокого усвоения преподаваемых знаний [4].

В тоже время подготовка к ВПР самими школьниками воспринимается как подготовка к контрольной работе всероссийского уровня, в которой они должны будут принимать участие. И в данном аспекте будет наблюдаться увеличение их тревожности, которая со временем приведет к развитию других патологических симптомов, отражая дидактогению [5]. Поэтому выявляется актуальность рассмотрения параметров психолого-педагогического сопровождения как технологии учебно-воспитательного процесса при подготовке к ВПР, обеспечивающего положительное влияние на учащихся.

Целью работы явилась разработка модели технологии проведения психолого-педагогического сопровождения школьников к ВПР, способствующая снижению развития у них проявлений дидактогении на уровне появления чувства тревоги.

Научная новизна работы заключается в разработке модели технологии проведения психолого-педагогического сопровождения школьников при подготовке

к написанию ВПР, способствующей сохранению их благоприятного психоэмоционального фона по отношению к их личному участию в ее написании.

Практическая значимость исследования: разработанная модель в значительной степени расширяет учебно-воспитательные возможности подготовки школьников к ВПР, позволяя им адаптироваться к участию в ее написании.

Теоретическая значимость работы заключается в актуализации показателя влияния подготовки и участия школьников в ВПР на уровне возникновения у них параметра дидактогении, как тревожность.

Методом исследования в данной работе явился «тест Школьной тревожности», разработанный Б. Н. Филлипсом, который в ряде вопросов был адаптирован к выявлению параметров эмоционального фона личности, вследствие влияния на него внешних условий, связанных с его пребыванием в школьной учебно-воспитательной среде при подготовке к ВПР. Анализ остальных ответов на вопросы теста позволяет определить возникновение личных переживаний как ответной реакции на происходящее в школе, в классе, на уроке или в связи с взаимодействием с различными участниками учебно-воспитательного процесса в школе.

Базой исследования стала школа МБОУ СОШ № 78 г. Новосибирска. Респондентами стали 100 школьников, учащихся в 5 классе, в возрасте 11-12 лет. Перед проведением исследования все школьники и их официальные представители дали свое добровольное согласие на участие в данном исследовании.

На первом этапе работы у исследуемых школьников после ознакомления с информацией о необходимости их участия в ВПР и подготовке к ней при тестировании были выявлены показатели тревоги у преобладающего большинства. Надо отметить, что тестирование было проведено на фоне стабильного психоэмоционального состояния респондентов (данные школьного психолога). Так было выявлено:

- Уровень тревожности нахождения в школьном учебном заведении был выражен у 91% респондентов.

- Признаки социального стресса определены у 69% учащихся.

- Фрустрация потребности в достижении успеха присутствовала у 71% школьников.

- Страх, связанный с мнением окружающих был характерен для 72% учащихся.

- Боялись участвовать в мероприятиях, связанных с проверкой знаний 87% школьников.

- Страх перед общением с учителем отражен у 74% исследуемых.

Так анализ данных тестирования указывает, что чувство тревоги развилось практически у всех школьников, что отражает аспекты, связанные с возникновением дидактогении, диктующей совершенствование параметров и условий учебно-воспитательного процесса и нахождения учащихся в школьной среде. Также описанное подчеркивает важность разработки модели технологии психолого-педагогического сопровождения, создающей благоприятные условия изучения материала, характерного для ВПР без отрицательного изменения у учащихся психоэмоционального фона с исключением развития у них чувства тревоги.

Таким образом, при разработке условий психолого-педагогического сопровождения были определены критерии сферы личности, на которые будет оказано положительное влияние при подготовке к ВПР у школьников. К ним были отнесены: мотивационный, эмоциональный, коммуникативный, социально-адаптационный и личностный, что при положительной реализации будет снижать возникновение чувства тревожности, так как увеличение мотивации, присутствие положительного психоэмоционального фона, дружественные коммуникации способствуют социальной адаптации индивида и воздействуют на личность в факторе, позволяющем снизить возникновение чувства тревоги [6,7]. Известно, что изначально дидактическая и методическая составляющая положительного влияния на психоэмоциональную сферу среди различных форм и методов обучения относится к игровым методам, то он был принят за основу обучения при подготовке к ВПР [8]. Также при разработке метода психолого-педагогического сопровождения были учтены все факторы, вызывающие тревогу у учащихся, которые были выявлены при тестировании на первом этапе работы.

Так была разработана модель технологии психолого-педагогического сопровождения школьников при подготовке их участия к ВПР, проводимая предметным учителем, представленным учащимся как репетитор, проводящий занятия в игровой форме. Разработанная технология содержала в себе аспекты организации процесса подготовки к ВПР при исключении оценочного фактора в рамках проведения игровых уроков, имеющих циклическое повторение при изучении различных демоверсий ВПР:

1 урок - «Блиц вопросов для учителя», где учитель будет подробно рассказывать о правилах решения различных номеров.

2 урок - «Квиз ВПР по предмету». Номера демоверсий будут представлены в игровой форме квиза, где учащиеся, разделенные на небольшие команды будут на них отвечать.

3 урок - «Тайный интервьюент», на котором учитель получит анонимные вопросы различного учебного характера от учащихся, заранее ими подготовленные, и последовательного будет на них отвечать, объясняя все непонятные для школьников темы и области изучения предмета.

Далее в рамках организации психолого-педагогического сопровождения школьникам за участие в ВПР будет выставлена поощряющая оценка «5» по предмету и будет проведен танцевально-музыкальный вечер, подчеркивающий торжественность события ВПР, в котором участвующие школьники будут представлены как представители школы, отстаивающие ее престиж.

Так, наравне с возникновением чувства тревоги у учащихся после объявления им факта необходимости их участия в ВПР, их дальнейшее понимание о том, что подготовка к ВПР будет проходить в игровой и безоценочной форме, способствующей улучшению их предметных знаний, а также, что они получают поощрительную положительную оценку за непосредственное участие в ВПР, которое является для них добровольным, то практически у всех школьников появилось желание участвовать в подготовке и написании ВПР, что отражает увеличение их мотивации.

После апробации разработанной модели технологии психолого-педагогического сопровождения было проведено повторное тестирование, позволяющее отразить динамику развития чувства тревоги у школьников в аспектах подготовки к всероссийской проверочной работе. Так показатели адаптированного к ВПР «теста школьной тревожности» позволили выявить, что чувство тревоги в рамках подготовки к ВПР было характерно только для небольшой части респондентов (8%), в отличие от сохранения у них тревожности при нахождении в школьной среде и присутствия на других уроках (анализ ряда отличных вопросов, характерных для общей школьной тревожности), что отражает необходимость коррекции их проведения в положительных аспектах влияния на учащихся с отсутствием развития дидактогении:

- Уровень тревожности нахождения в школьном учебном заведении остался на уровне высоких показателей (71%).

- Признаки социального стресса определены у 49% учащихся.

- Фрустрация потребности в достижении успеха присутствовала у 51% школьников.

- Страх, связанный с мнением окружающих был характерен для 72% учащихся.

Выявленные аспекты на уровне возникновения тревоги у школьников при подготовке к ВПР и участия в ней были отражены в параметрах:

- Страх самовыражения при подготовке к ВПР был выявлен у 15% школьников.

- 25% боялись во время разработанных занятий подготовки к ВПР не соответствовать ожиданиям учителя и других учеников.

- Страх проверки знаний во время рассматриваемой подготовки к ВПР отсутствовал практически у всех респондентов (92%). И только 8% боялись участвовать в написании ВПР.

Так, анализ результатов повторного тестирования после апробации модели технологии психолого-педагогического сопровождения школьников при подготовке к ВПР указывает на созданные благоприятные психоэмоциональные условия во время рассматриваемого процесса в школьной среде.

Делая вывод, можно отметить, что разработанная модель технологии психолого-педагогического сопровождения с помощью игрового метода изучения учебного материала и ассоциативного представления участников ВПР как представителей школы, отстаивающих ее имидж, что в дальнейшем будет отмечено на торжественном школьном вечере, позволит у школьников развить познавательный интерес на уровне приобретения ими предметных и надпредметных знаний на игровых уроках при подготовке к ВПР, укрепляя и углубляя их без отрицательных аспектов влияния на их личность в параметрах сохранения благополучного психоэмоционального фона.

Список литературы

1. Пашкин С.Б, Гончарова С.Ю. Особенности психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях // Образовательный вестник "Сознание". 2021. Т. 23. № 4. С. 10-16.
2. Синкевич И. А., Тучкова Т. В. Психологопедагогические аспекты проблемы поддержки одаренных детей в Мурманской области// «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии»: материалы XXX международной заочной научно-практической конференции. (24 июля 2013 г.). Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. 202 с.
3. Щеголь В. И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии // Фундаментальные исследования. 2008. № 9. С. 89-91.
4. Яничева Т.Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Опыт. Подходы. Находка // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2016. №4 (27). С. 74-77.
5. Чекунова Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности в образовательном пространстве школы // Гуманитарные и социальные науки. 2016. №6. С. 239-247.
6. Газман О. С. Педагогическая поддержка ребенка в образовании // Директор школы. 2011. № 3. С. 51-58.
7. Кутепов М.М., Шагалова О.Г., Леонтьева Г.А. Возможности интерактивных технологий, программных средств и технических ресурсов в представлении учебно-методического материала // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 273-276.
8. Бизунков А. Б., Криштопова М. А. Анализ возможностей повышения качества образования путем использования игровых методов обучения //Вестник Витебского государственного медицинского университета. 2021. Т. 20. №. 4. С. 81-88.

УДК 37.012.85

Дрокова С.В. К вопросу готовности педагогов к использованию, внедрению и популяризации психолого-педагогических знаний в образовательной практике

Дрокова Светлана Владимировна

к. пс.н, доцент кафедры дошкольной и коррекционной педагогики и психологии
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет
РФ, г. Комсомольск-на-Амуре
svd_kms@rambler.ru

To the question of the readiness of the pedagogues for the usage, implementation and popularization psychological pedagogical knowledge in the educational practice

Drokova Svetlana V.

Docent, of pre-school and special needs pedagogy and psychology department
Amur State University of Humanities and Pedagogy, Russia, Komsomolsk-on-Amur

Аннотация. В статье рассматривается актуальный вопрос готовности педагогов к использованию, внедрению и популяризации психолого-педагогических знаний в образовательной практике. Сформулированы возможные затруднения педагогов, связанных с готовностью к внедрению, использованию и популяризации психолого-педагогических знаний. Ставится цель исследования: выявить наличие или отсутствие профессиональных трудностей педагогов, связанных с готовностью к внедрению, использованию и популяризации психолого-педагогических знаний. Методом сбора эмпирических данных выступал опрос педагогов образовательных учреждений города. Проведен анализ самооценки педагогами готовности к внедрению, использованию и популяризации в образовательной практике психолого-педагогического знания.

Ключевые слова: популяризация научных знаний, популяризация психолого-педагогических знаний, профессиональные трудности педагогов, образовательная практика, психолого-педагогическая наука.

Abstract. The article brings up the actual question of the pedagogues' readiness to the usage, the implementation and popularization psychological pedagogical knowledge to the educational practice. Potential difficulties of the pedagogues connected with the readiness to the usage, the implementation and popularization psychological pedagogical knowledge are formulated. The goal of the investigation is established: to define the availability or the absence of professional difficulties of the pedagogues connected with the readiness to the usage, the implementation and popularization psychological pedagogical knowledge. The method of the collecting empirical knowledge is a survey of the teachers of the local educational institutions. The analysis of the pedagogues' self-esteem to the readiness to the usage, the implementation and popularization psychological pedagogical knowledge in the educational practice is conducted.

Keywords: the popularization of the educational knowledge, the popularization of the psychological pedagogical knowledge, potential difficulties of the pedagogues, educational practice, psychological pedagogical science.

Финансирование: исследование выполнено в рамках реализации государственного задания на проведение прикладного научного исследования по теме «Популяризация психолого-педагогической науки в системе непрерывного образования» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «АмГПУ» № 073-03-2023-031/3 от 19 июня 2023 г.).

Обращение к проблеме готовности к внедрению и использованию в образовательной практике прикладных психолого-педагогических научных разработок, популяризации научных психолого-педагогических знаний, обусловлено необходимостью повышения уровня качества образования, которое напрямую зависит от профессионализма педагогов.

Проблема повышения уровня качества образования подтверждается Программой популяризации научной, научно-технической и инновационной деятельности (на 2019-2024 г.г.), разработанной в 2018 г. Министерством экономического развития Российской Федерации и Министерством науки и высшего образования Российской Федерации с подключением ряда других министерств [1].

На сегодняшний день современному педагогу предъявляются требования, заданные в профессиональном стандарте, касающиеся умения разрабатывать и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде, на умении проводить учебные занятия, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, что, непременно, влечёт за собой глубокие психолого-педагогические знания в данной области [11].

Многочисленные исследования отечественных специалистов подтверждают взаимосвязь научных знаний и эффективность профессиональной деятельности педагогов.

Так, исследования Б.Ф. Ломова [9], Л.М. Гайдаровой [4], С.Е. Мишиной [10], Д.Р. Рамизова [12], М.А. Хозовой [13], Д.Ф. Ильясова [8], Е.А. Селивановой [8], Е.Н. Гудзюк [5] и др. убедительно доказывают позитивное влияние науки на повышение эффективности профессиональной деятельности человека.

По мнению Б.Ф. Ломова [9], использование теории познания повышает эффективность решения задач субъектами образовательного процесса.

В исследованиях Л. М. Гайдаровой [4], Гудзюк Е.Н. [5], С. Е. Мишиной [10], Д. Р. Рамизова [12] показана значимость и необходимость применения научных знаний в педагогическом процессе, а также описаны условия их эффективного использования.

Исследователи Д. Ф. Ильясов [8] и Е. А. Селиванова [8] так же указывают на успешность профессиональной деятельности педагогов образовательных организаций обусловленной использованием научных знаний.

М. А. Хозова [13] обосновывает необходимость использования психологических знаний в процессе формирования личности школьников. Так же ученый актуализирует проблему популяризации психолого-педагогических знаний среди педагогов.

По мнению ряда специалистов, популяризация, использование и внедрение научных психолого-педагогических знаний в образовательную практику, способствует вовлечению педагогического сообщества в научную деятельность, способствует осведомленности педагогов о достижениях психолого-педагогической науки, повышает уровень образования, позволяет преодолеть дефициты опережающих научных исследований в образовательной сфере, трудности в применении психолого-педагогических знаний в профессиональной деятельности (Ильясов Д.Ф. [8], Селиванова Е.А. [8] и др.).

Популяризация науки – доступное, рассчитанное на широкую аудиторию, изложение фундаментальных научных знаний [7].

По большому счету, перед педагогами стоит именно эта задача, предполагающая саморазвитие, самообразование и постоянное повышение своего профессиональный уровня.

Исследование, организованное в 2023 году, посвящено выявлению готовности к внедрению и использованию в образовательной практике прикладных научных разработок, к популяризации психолого-педагогического научного знания, а также выявлению наличия или отсутствия трудностей, связанных с внедрением, использованием в образовательной практике прикладных научных разработок, к популяризации психолого-педагогического научного знания.

Трудность есть выражение противоречия между необходимостью выполнения определенной деятельности и недостаточностью знаний и умений, обеспечивающих успешность этого выполнения (Виноградова А.П. [2], Вороткова И.Ю. [3], Гуреев А.П. [6]).

В исследовании приняли участие 70 педагогов из 8 общеобразовательных учреждений г. Комсомольска-на-Амуре Хабаровского края в возрастном диапазоне от 24 лет до 61 года. Педагогический стаж респондентов варьировался от 1 года до 38 лет.

Основным методом получения эмпирических данных стал письменный опрос педагогов (анкетирование), который состоял из 32 вопросов. Письменный опрос

позволил выявить уровень владения педагогами современными психолого-педагогическими знаниями и потребности педагогов в психолого-педагогических знаниях, умение внедрять в практику своей работы научные психолого-педагогические разработки и использовать эти знания в своей профессиональной деятельности, а также способность транслировать психолого-педагогические знания участникам педагогического процесса.

Вопросы анкеты носили закрытый (выбор из готового меню), полузакрытый (меню предусматривало возможность самостоятельного ответа) и открытый (свободное формулирование ответа) характер. Вопросы были сформулированы четко, ясно, исключали двусмысленность и разночтения.

После получения результатов анкетирования данные были подвергнуты количественной и качественной обработке.

Задавая педагогам вопрос: «Какая из нижеприведенных сфер для Вас в последнее время представляет познавательный интерес?», мы определили долю интересов, связанных с научными психолого-педагогическими знаниями среди других сфер профессиональной деятельности педагогов. Количественные данные распределились следующим образом: 71% педагогов выбрали сферу инновационной педагогической деятельности, 43% - методические знания и лишь 14% - научные психолого-педагогические знания.

Отвечая на вопрос: «Можете ли Вы сказать о себе, что владеете современными психолого-педагогическими знаниями?», в 71% случаев респонденты считают, что владеют такими знаниями «частично» и 28% респондентов ответили утвердительно.

Вместе с тем, мы предоставили возможность педагогам оценить свой уровень владения психолого-педагогическими знаниями. Полученные данные, мы представили в таблице 1.

Таблица 1. Оценка уровня владения научными психолого-педагогическими знаниями (на основе самоанализа педагогов)

Уровень владения психолого-педагогическими знаниями	Количественный показатель (в %)
Минимальный уровень	0
Достаточный уровень	28
Средний уровень	71
Уровень выше среднего	0
Высокий уровень	0

Как показывают данные, представленные в таблице, свой уровень владения научными психолого-педагогическими знаниями, как средний оценивает подавляющее большинство педагогов. Никто из педагогов не считает, что их уровень владения научными психолого-педагогическими знаниями находится на уровне выше среднего или высоком.

На наш взгляд, интересным представляется соотношение показателей, представленных в таблице 1, с показателями наиболее интересующих педагогов сфер их профессиональной деятельности. Так, при среднем (71%) и достаточном уровне (28%) владения психолого-педагогическими знаниями, педагогов в меньшей степени интересует сфера научных психолого-педагогических знаний (14%) по сравнению с другими сферами профессиональной деятельности.

Оценивая свои потребности в психолого-педагогических знаниях, все опрошенные педагоги (100%), отмечают, что испытывают потребность в данных знаниях периодически и эта периодичность обусловлена ситуативностью.

В процессе анкетирования педагоги отметили, что если недостаточность психолого-педагогических знаний не позволяет им сразу ответить обучающимся на поставленные вопросы, они в подавляющем большинстве случаев систематически осуществляют поиск необходимой информации (71% респондентов), в то же время, 29% педагогов в аналогичной ситуации лишь периодически осуществляют поиск необходимой информации.

Следующий вопрос позволил нам определить трудности, с которыми педагоги сталкиваются при получении психолого-педагогических знаний. И лидирующую позицию в этом аспекте занимает проблема времени, которое, по мнению педагогов, необходимо много затрачивать (43%); 29% респондентов признались, что не могут найти нужную им литературу.

Каналами получения психолого-педагогических знаний для педагогов выступают: презентации (57%), конференции (43%), форум, встречи с известными людьми, исследовательская деятельность школьников (28%), кружок, лекторий, конкурс, проект (14%). Данный вопрос позволил нам определить неактуальные для наших педагогов каналы получения психолого-педагогических знаний: клуб, музей, выставка, фестиваль, олимпиада, «научное кафе».

Основными источниками получения психолого-педагогических знаний для педагогов выступают: научно-популярный телеканал, научно-популярный сайт, компьютерная программа, книги, вебинары, фильмы и статьи.

Анализируя ответы педагогов на вопрос: «Испытываете ли Вы затруднения при накоплении психолого-педагогических знаний?», мы обнаружили, что лишь 14% педагогов таких затруднений не испытывают, поскольку, по оценке самих педагогов, имеют большой опыт; 43% респондентов отметили, что не ставили перед собой задачу анализировать такого рода затруднения, а ещё 43% респондентов отметили, что точно не знают имеют ли они трудности при накоплении психолого-педагогических знаний или нет.

Один из вопросов анкеты касался выявления дефицитов психолого-педагогических знаний. Мы предложили педагогам перечень предполагаемых дефицитных знаний, а так же предоставили им возможность добавить от себя те области, которые для них являются дефицитными. Количественные данные мы представили в таблице 2.

Таблица 2. Количественные показатели дефицитных знаний

Показатели	Количественный показатель (в %)
Теория поэтапного формирования умственных действий	5,1
Знание теории развивающего обучения	10,2
Знание теории программированного обучения	7,6
Знание личностно-ориентированного обучения	28,1
Знание основ дидактики	10,2
Знание способов мотивации	57,3
Знание закономерностей возрастного развития	41,6
Знание психологических особенностей младшего школьника	15,3
Знание психологических особенностей подростков	43,4
Знание психологических особенностей старшеклассников	38,4
Знание особенностей адаптации учебного материала для обучающихся с различными образовательными потребностями	20,3
Знание основ управления конфликтами	48,7
Знание основ коммуникации в коллективе	35,2
Знание современных подходов к совершенствованию образовательного процесса и повышению качества обучения	29,1

Как показывают данные представленные в таблице 2, наиболее дефицитным знанием для педагогов является знание способов мотивации обучающихся (57,3%).

Помимо представленных знаний в анкете, педагоги дополнили перечень потребностей в психолого-педагогических знаниях, и они касались следующих аспектов:

- знание способов справляться со стрессом;
- знание способов взаимодействия с родителями обучающихся;
- знание способов решения нестандартных педагогических ситуаций.

Ряд вопросов анкеты позволил нам выявить затруднения педагогов по внедрению и использованию психолого-педагогических знаний в образовательный процесс.

Отвечая на вопрос: «Как Вы считаете, затруднено ли внедрение психолого-педагогических знаний в педагогическую практику?», 52% респондентов ответили утвердительно, что даёт нам повод утверждать, что для педагогов это, действительно, проблема; 28% респондентов считают, что внедрение психолого-педагогических знаний в педагогическую практику не является проблемой и 20% педагогов считают, что обстоятельства и условия конкретного учреждения могут либо затруднять, либо способствовать внедрению психолого-педагогических знаний. При этом большинство педагогов считают, что внедрять научные знания в образовательный процесс необходимо.

Анализ ответов на вопросы об умении использовать психолого-педагогические знания в проблемной педагогической ситуации при общении с детьми, родителями, коллегами и администрацией показал, что 14% педагогов не умеют пользоваться своими знаниями в общении с администрацией образовательного учреждения. В остальных ситуациях педагогического общения педагогам лишь ситуативно удается использовать психолого-педагогические знания.

Вместе с тем мы определили, что педагоги вполне справляются с трудностями в общении с коллегами, поскольку умеют использовать психолого-педагогические знания, имеющиеся в их арсенале (71% утвердительных ответов на поставленный вопрос: «Умеете ли Вы использовать психолого-педагогические знания в проблемной педагогической ситуации при общении с коллегами?»).

Ответы на вопрос: «Хватает ли Вам психолого-педагогических знаний и опыта их использования для решения профессиональных проблем?» распределились следующим образом: для 14% педагогов таких знаний и опыта не хватает, для 43% - достаточность определяется ситуацией, а ещё для 43% знаний и опыта скорее достаточно, чем нет.

На выявление трудностей использования педагогами в своей профессиональной деятельности психолого-педагогических знаний были направлены ряд вопросов. В результате мы выявили, что лишь 28% педагогов используют такие знания регулярно, 14% не используют их вовсе, а 57% используют свои знания периодически.

В процессе нашего исследования мы изучили готовность педагогов к популяризации психолого-педагогических знаний.

Анализ ответов на вопрос: «Испытываете ли Вы затруднения при трансляции психолого-педагогических знаний?» мы выяснили, что лишь 14% педагогов, ссылаясь на свой большой опыт работы, не испытывают таких затруднений, 29% педагогов не ставили перед собой задачу анализировать такого рода трудностей, 57% затруднились с ответом, выбрав формулировку «точно не знаю».

Подавляющее большинство педагогов (71%) отмечают, что с целью трансляции психолого-педагогических знаний периодически проводят дополнительные внеклассные мероприятия для обучающихся, 15% не проводят таких мероприятий вообще и 14% педагогов мероприятия проводят регулярно.

Анализ ответов на вопрос: «Выступаете ли Вы для коллег с целью трансляции психолого-педагогических знаний?» показал, что 75% испытуемых ответили отрицательно. А на вопрос: «Если бы Вам представилась возможность, хотели бы Вы рассказать о своем опыте использования психолого-педагогических знаний педагогическому сообществу (на конференциях, методических объединениях, педагогических марафонах и т.д.)» 45% педагогов ответили «скорее нет», утвердительно на поставленный вопрос ответили 8% педагогов, остальной процент опрошенных пришелся на формулировку «может, да, а может, нет, в зависимости от обстоятельств».

Как показывает процентное соотношение показателей при ответах на вопрос: «Если бы Вас пригласили поделиться психолого-педагогическими знаниями, то Вы ответили бы...», только 14% педагогов ответили «скорее да»; ответ «скорее нет» характерен для 28% педагогов; 43% педагогов не определились с возможностью поделиться своими психолого-педагогическими знаниями («может, да, а может, нет, в зависимости от обстоятельств») и 14% ответили «нет», так как «не хочется показывать себя в невыгодном свете перед другими», «здоровье дороже», «я ничем не отличаюсь от других», «возраст не позволяет».

Тем не менее, согласно опросу, педагоги считают, что распространять психолого-педагогические знания в педагогический процесс необходимо, это повышает эффективность и результативность деятельности, позволяет перейти на новый уровень в развитии, обучении и воспитании обучающихся.

Данные опроса показали, что опыт трансляции психолого-педагогических знаний на уровне образовательного учреждения имеют педагоги в 86% случаях, на уровне города такой опыт имеют 14% опрашиваемых педагогов. Такой уровень как, региональный, федеральный, Всероссийский, международный, не отметил ни один педагог.

Анализируя ответы на вопрос: «Как часто Вам приходится транслировать психолого-педагогические знания на методических объединениях, заседаниях методических комиссий, педагогических советах, конференциях и т. п.?», мы получили следующие данные: «очень редко» - 29%, «иногда» - 43%, «регулярно» - 28%.

Немаловажную информацию мы почерпнули из ответов педагогов на вопрос: «Существуют ли лично для Вас мотивы, причины, которые стимулируют распространять психолого-педагогические знания в педагогический процесс?». В частности, мы выяснили, что для 43% педагогов стимулирующим фактором выступает желание повысить эффективность и результативность своей деятельности; желание перейти на новый уровень в развитии, обучении и воспитании обучающихся стимулирует 28% педагогов; 14% педагогов мотивированы просьбой руководителя. Считаем необходимым отметить, что педагоги без внимания оставили такие возможные стимулирующие мотивы и причины к распространению психолого-педагогических знаний, как «Желание повысить авторитет», «Желание создать что-то новое», «Желание получить признание», «Неудовлетворенность имеющимися результатами».

Таким образом, мы получили информацию о тех сферах профессиональной деятельности в которых педагоги испытывают трудности, отметили, что педагоги в меньшей степени заинтересованы в получении научных психолого-педагогических знаний, по сравнению с другими областями их профессиональной деятельности. Полученный материал дает нам возможность сделать вывод, что в силу испытываемых трудностей в получении психолого-педагогических знаний, их использования и внедрения в образовательный процесс, у педагогов затруднена и популяризация этих знаний в образовательной сфере. Полученные данные открывают для нас новые перспективы в поиске путей повышения уровня осведомленности педагогов в области современных психолого-педагогических исследований.

Список литературы

1. Программа популяризации научной, научно-технической и инновационной деятельности и план действий по ее реализации одобрены поручением Правительства Российской Федерации от 21 декабря 2018 г. № ТГ-П8-9172.
2. Виноградова А.П. Исследование профессиональных затруднений учителей в построении образовательного процесса в основной школе / А.П. Виноградова. – Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4.
3. Вороткова И. Ю. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности / И.Ю.

- Вороткова, А.В. Усачева. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 2. – С. 105-112.
4. Гайдарова Л. М. Подготовка учителей русского языка и литературы к использованию науч-ных знаний в практической деятельности: учеб. пособие / Л. М. Гайдарова, А. Н. Семенов, Р. Б. Цирмане. – Рига : МП ЛатвССР, 1985. – 64 с.
 5. Гудзюк Е. Н. Популяризация научных знаний как необходимое условие развития модернизационных тенденций в образовании /Е. Н. Гудзюк. – Текст: непосредственный //Иноватика и экспертиза: научные труды. –2011. – № 1 (6). – С. 14–21.
 6. Гуреев А. П. Рефлексия профессиональной деятельности педагога как психолого-педагогическая проблема: специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования", 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гуреев Андрей Петрович. – Челябинск, 2001. – 154 с. – EDN NLXEXP.
 7. Злотникова Т.С. Образование в системе кодов массовой культуры // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 2. Т. I (Культурология). С. 46-51.
 8. Ильясов Д.Ф., Селиванова Е.А. Активные методы популяризации научных психолого-педагогических знаний среди учителей общеобразовательных организаций // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2022. №2 (51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnyye-metody-populyarizatsii-nauchnyh-sihologo-pedagogicheskikh-znaniy-sredi-uchiteley-obscheobrazovatelnyh-organizatsiy> (дата обращения: 29.08.2023).
 9. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Электронный ресурс] / Б. Ф. Ломов. – Режим доступа: <https://books.google.ru/books> (дата обращения: 04.10.2023).
 10. Мишина С. Е. Ориентация учителя на ценность научного знания как фактор развития педагогической компетентности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. Е. Мишина. – Самара, 2001. – 200 с.
 11. Профессиональный стандарт «Педагог (педаго-гическая деятельность в дошкольном, начальном об-щем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Феде-рации от 18октября 2013г. №544н // Портал ГА-РАНТ.РУ (Garant.ru). URL: <http://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 21.01.2022).
 12. Рамизов Д. Р. Проблема использования научных знаний студентами в процессе их практической деятельности: Из опыта проведения практикума в учебных мастерских педвуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Д. Р. Рамизов. – Ташкент, 1973. – 48 с.
 13. Хозова М. А. Роль психологических знаний в практической работе педагога [Электронный ресурс] / М. А. Хозова. – Режим доступа: <https://www.b17.ru/articles/maho/> (дата обращения: 04.10.2023).

1.

УДК 371

Иванова О.С., Кобазова Ю.В. Формирование у детей младшего школьного возраста познавательных универсальных учебных действий

Иванова Ольга Семеновна

Студент 5 курса, кафедры ПИМНО ТИ (ф) Северо-Восточный федеральный университет имени М.К.Аммосова, г. Нерюнгри
Ivanovaolgsem0115@gmail.com

Кобазова Юлия Владимировна

К.п.н., доцент кафедры ПИМНО ТИ (ф) Северо-Восточный федеральный университет имени М.К.Аммосова, г. Нерюнгри
kobazov@mail.ru

Formation of cognitive universal educational actions in children of primary school age

Ivanova Olga Semyonovna

5th year student, Department of PiMNO TI (f) M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Neryungri

Kobazova Yulia Vladimirovna

Ph.D., Associate Professor of the Department of PiMNO TI (f) M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Neryungri

Аннотация. Статья рассматривает процесс формирования познавательных учебных действий у детей младшего школьного возраста. Авторы подчеркивают важность индивидуализированного проектирования учебного материала, соответствующего возрастным особенностям и интересам детей. Обсуждаются методы, способствующие эффективному усвоению материала, и «сенситивные» периоды в развитии для оптимального формирования навыков. Статья также выделяет роль эмоциональной активности и ситуаций успеха в процессе обучения. Подчеркивается, что постановка и решение проблем играют ключевую роль, развивая аналитические и креативные навыки у детей.

Ключевые слова: познавательные учебные действия, ФГОС ОО, сенситивный период развития

Abstract. The article examines the process of formation of cognitive learning activities in children of primary school age. The authors emphasize the importance of individualized design of educational material corresponding to the age characteristics and interests of children. The methods contributing to the effective assimilation of the material and «sensitive» periods in development for optimal formation of skills are discussed. The article also highlights the role of emotional activity and success situations in the learning process. It is emphasized that problem-setting and problem-solving play a key role in developing analytical and creative skills in children.

Keywords: cognitive learning activities, FGOS OO, sensitive period of development, emotional activity, success situation

Современное общество претерпевает глубокие метаморфозы под воздействием передовых информационных и цифровых технологий. Эти изменения радикальным образом воздействуют на образ жизни людей, предъявляя им постоянную задачу освоения новых знаний и готовности к социализации в условиях постоянной неустойчивости и неопределенности.

В свете этих вызовов система образования уделяет особое внимание развитию у учащихся универсальных учебных навыков с самого начала обучения. В постоянно эволюционирующем мире будущего крайне важно, чтобы школьники не только были востребованы, но и обладали способностью приносить пользу современному обществу.

Это включает в себя умение осваивать новые технологии, а также развитие навыков анализа, взаимодействия, планирования, исследования и постижения.

Обучение детей этим умениям с раннего возраста играет ключевую роль в формировании граждан, готовых к сложным вызовам и быстро меняющимся условиям в современном мире. Универсальные учебные действия, развиваемые на протяжении всего школьного обучения, становятся ключом к успешному взаимодействию с окружающим миром и разнообразными источниками информации, что необходимо для достижения различных целей.

Формирование универсальных учебных навыков на протяжении всего учебного периода становится критическим компонентом успешного взаимодействия с окружающим миром и разнообразными источниками информации, что представляет собой неотъемлемое условие для достижения разнообразных целей. Процесс развития этих навыков охватывает всю продолжительность образовательной деятельности, обеспечивая постепенное углубление и расширение этих навыков. Такой подход не только обеспечивает успешное включение в общество, но также способствует личностному развитию учащихся, делая их устойчивыми к вызовам и требованиям современного мира. Концепция, предложенная Татьяной Сергеевной Котляровой под названием «универсальные учебные действия», представляет собой систему, которая не только формирует компетенции и ценности, но также автономно организуется и развивается, способствуя активной роли человека и эффективному взаимодействию с изменениями в окружающей среде [3].

В своем толковании Валентина Анатольевна Шабанова определяет универсальные учебные действия как методы, используемые обучающимися для усвоения новых знаний и формирования соответствующих навыков, таких как навыки самоорганизации в процессе обучения [7]. Рассмотрение этих определений

выделяет как общий, так и узкий контекст понятия «универсальные учебные действия». В более широком смысле они означают «умение учиться», включая «свободное владение знаниями о методах познавательной деятельности и самих методах» [4], согласно словам Нины Александровны Лошкаревой.

Универсальные учебные действия представляют собой навыки, позволяющие ученикам самостоятельно учиться и усваивать новые знания. Современная школа, согласно ФГОС НОО, акцентирует внимание на развитии личности каждого ученика через гуманизированный подход в учебной и общественной деятельности. ФГОС НОО устанавливает строгие требования к результатам образовательных программ, включая начальное образование, с особым упором на универсальные учебные действия и формирование поисково-познавательной компетентности выпускников начальной школы [6].

Познавательные учебные действия, по словам Нины Александровны Федосовой, представляют собой систему методов для исследования окружающего мира, самостоятельного поиска и исследования, а также обработки, систематизации и использования информации [6]. Эти действия направлены на развитие у детей способности осмысленно воспринимать новую информацию, включая целенаправленный поиск данных и успешную обработку полученной информации в различных ситуациях.

ФГОС НОО выделяет группу познавательных учебных действий, включая общеучебные, логические и действия по решению учебных задач. Нина Александровна Федосова подчеркивает связь формирования учебных действий с развитием гибких мыслительных операций, в то время как К.Д. Ушинский выделяет важность обучения, способствующего развитию ориентации в учебной информации.

Младший школьный возраст играет ключевую роль в стимулировании учебной мотивации и развитии познавательной активности, связанной с пониманием сути предметов и формированием научных понятий.

Процесс формирования учебных действий в младшем школьном возрасте зависит от естественного развития мышления и воздействия стимулов. Учителя и сверстники играют ключевую роль, создавая обучающие ситуации через общение и игру.

Развитие познавательных учебных действий предполагает не механические упражнения, а органичное взаимодействие с окружающим миром. Поддержка и поощрение со стороны взрослых и сверстников являются важными факторами в формировании этих действий и создании благоприятной обучающей среды.

Для эффективного развития познавательных учебных действий у детей младшего школьного возраста важно:

1) индивидуализация материала: Адаптировать его под интересы и потребности учеников;

2) соответствие методов возрасту: Использовать методики, подходящие для детей данного возраста;

3) учет «сензитивных» периодов: Использовать оптимальные временные интервалы для формирования навыков;

4) эмоциональная активность: Обеспечивать положительные эмоции в процессе обучения;

5) создание ситуаций успеха: Формировать сценарии, где дети могут достигать успеха, стимулируя интерес и вовлеченность.

Постановка и решение проблем играют ключевую роль в формировании познавательных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста. Это включает в себя ясное определение проблемы и развитие аналитических и креативных навыков.

Формирование познавательных действий в младшем школьном возрасте тесно связано с особенностями мышления. Исследования Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова выделяют два уровня анализа - эмпирический и теоретический - в процессе разбора целого на части и выделения единиц в составе целого. Обучение общему способу действия способствует более самостоятельному решению новых задач и лучшему пониманию процесса абстрагирования существенных отношений.

В заключение, исследование формирования когнитивных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста подчеркивает важнейшую роль педагогики в формировании основ обучения на протяжении всей жизни. Изучение этой темы выявляет сложную взаимосвязь между когнитивным развитием и образовательными практиками, подчеркивая необходимость вдумчивого и целостного подхода в начальном образовании.

Более того, понимание формирования когнитивных универсальных учебных действий позволяет нам оценить взаимосвязь различных областей обучения. Это понимание поощряет междисциплинарный подход к образованию, признавая, что когнитивное развитие выходит за рамки отдельных предметов.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. - М.: Вентана -Граф, 2019. - 152 с.
2. Давыдов В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. 1992. № 3/4. С. 14-19.
3. Котлярова Т.С. Педагогическое управление формированием универсальных учебных действий младших школьников: дис. ... канд. педагог. Наук. Омск, 2019.
4. Лошкарева Н. А. Формирование системы общих учебных умений и навыков школьников. - М.: МГПИ, 1981. - 88 с.
5. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. - М.: Просвещение, 2019. - 53 с.
6. Федосова Н. А. Начальная школа на пороге апробации федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения // Управление начальной школой. 2020. № 11. С. 46 - 49.
7. Шабанова В. А. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников на занятиях по изобразительному искусству (в системе дополнительного образования): автореф. канд. психол. наук. М., 2014.

УДК 372.881.111.1

Козлитина Т.В. Мотивация как ключевой фактор геймифицированного изучения английского языка

Козлитина Татьяна Валерьевна

магистрантка факультета иностранных языков педагогического института НИУ «БелГУ», Белгород, Россия
1293692@bsu.edu.ru

Научный руководитель Мусаелян Елена Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков педагогического института НИУ «БелГУ», Белгород, Россия
musaelian@bsu.edu.ru

The motivation as a key factor in gamified English language learning

Kozlitina Tatyana Valeryevna

Student of Faculty of Foreign Languages of Institute of Pedagogy
Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia

Scientific advisor Musaelian Elena Nikolaevna

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

Аннотация. Современная система образования предлагает большое количество полезных и одновременно увлекательных способов изучения предмета. В данной статье рассматривается один из таких способов – геймификация. В статье раскрывается понятие геймификации в образовательной среде, а также исследуется положительное влияние использования геймификации на уроках английского языка для мотивации и вовлеченности учащихся.

Ключевые слова: геймификация, мотивация, обучение, иностранный язык.

Abstract. The modern education system offers a plethora of useful and simultaneously engaging methods for subject learning. This article explores one such method – gamification. The paper elucidates the concept of gamification in the educational environment and investigates the positive impact of its application in English language lessons on the motivation and engagement of students.

Keywords: gamification, motivation, education, foreign language.

Изучение языка с помощью традиционных методов часто кажется монотонным и скучным, что в результате приводит к потере интереса и отсутствию мотивации у детей. Однако в связи с глобальной цифровизацией возможности образовательных технологий значительно расширяются, что позволяет «не только разнообразить формы учебной деятельности, но и повысить эффективность усвоения изучаемого материала» [2, с.74]. Одной из таких образовательных технологий является геймификация. По мнению Мурзагалиной Г. М., Тихомирова Г. В. и других,

«геймификация образования - это стратегия повышения вовлеченности путем включения игровых элементов в образовательную среду» [4, с. 495].

Игровой подход известен в обучении давно и уже успел доказать свою эффективность. Игры одинаково нравятся взрослым и детям. Игры вовлекают человека в процесс и облегчают восприятие информации. В сфере образования геймификация выполняет очень много функций: образовательная, развивающая, мотивирующая, коммуникативная, социокультурная и развлекательная. Геймификация в обучении не ограничивается использованием готовых игр, она превращает весь образовательный процесс в игру, мотивирует и воодушевляет учащихся.

Одна из существенных задач, стоящих перед преподавателем, является привлечение ученика к преподаваемому предмету. Мотивация служит наиважнейшей основой достижения успеха в изучении иностранного языка. Она является движущей силой, которая обеспечивает включенность учащихся в работу на уроке. Поэтому главная цель использования геймификации в обучении иностранному языку – применение новейших игровых образовательных технологий для привлечения внимания обучающихся к изучаемому предмету и повышение их уровня мотивации.

Д. Л. Готлиб определяет мотивацию как «субъективный процесс образования и формирования внутренних и внешних мотивов, который стимулирует, регулирует и организует деятельность по овладению иностранным языком, которая направлена на достижение определенных целей, в том числе коммуникативных и образовательных» [3, с.6]. Геймификация преимущественно работает через систему внешних вознаграждений, это могут быть баллы, призы, монеты, что, безусловно является внешней мотивацией. И хотя, внешняя мотивация в данном случае играет большую роль, не стоит забывать, что во время игры у обучающихся формируются такие эмоции как любопытство, энтузиазм и интерес, которые характерны для внутренней мотивации.

Можно выделить следующие преимущества геймифицированного подхода в образовании:

- у педагога отсутствует необходимость повышения мотивации при помощи внешних факторов. Игра сама по себе приносит удовольствие и увлекает учащихся, приносит им положительные эмоции и порождает внутреннюю мотивацию. Положительные эмоции, сопровождающие процесс любой игры, способствуют

повышению интереса обучающегося, концентрации его внимания на задании, а также обеспечивают более легкое запоминание нового материала.

- при использовании геймификации обучающиеся могут получить обратную связь мгновенно. Дети могут быстро увидеть результаты своих усилий, что влияет на повышение мотивации. Это может быть правильный ответ на вопрос викторины или прохождение одного из уровней в квесте. Это чувство достижения повышает мотивацию учащихся, у них возникает желание продолжать процесс обучения, так как они видят результат своих страданий в реальном времени. При использовании традиционных методов обучения учителю требуется время, чтобы проверить задание ученика. Из-за загруженности преподавателей такая проверка может занимать неделю и более, что затрудняет сохранение мотивации у детей.

- одну и ту же игру можно использовать несколько раз, меняя лишь ее содержание. Как отмечает Т. А. Гольцова «элементы геймификации могут фигурировать в разных формах и образах, а, следовательно, могут применяться на различных этапах обучения и в ходе разных видов работы» [1, с.81].

Стратегии геймификации в обучении иностранному языку включают интерактивные приложения, квесты и викторины, которые помогают детям погрузиться в языковую среду и провести время с удовольствием. Шокорев К. В. справедливо отметил, что «геймификация включает в себя создание систем, в которых игровая цель, такая как получение очков или призов, достигается посредством изучения или же отработки необходимого материала» [5, с. 211]. Использование элементов игры делает процесс изучения языка увлекательным и захватывающим, что стимулирует детей продолжать обучение.

В качестве примера использования геймификации в образовательной среде можно привести несколько онлайн-ресурсов и приложений, которые преподаватели могут использовать для повышения уровня мотивации и вовлеченности своих учеников при изучении иностранного языка:

1. Duolingo для школ: платформа, специально разработанную для преподавателей. Она включает в себя игровые элементы, такие как точки, полосы и уровни, мотивируя детей постоянно практиковаться и прогрессировать в изучении языка.

2. Quizlet Live: платформа флэш-карт, имеет режим совместной игры под названием Quizlet Live. Это способствует командной работе и соревнованию, поощряя детей запоминать и понимать словарный запас и фразы на иностранном языке.

3. Lingodeer: интерактивное приложение для изучения языков, которое использует геймификацию для обучения различным языкам. Она включает в себя уроки, задания и викторины в игровом формате, что делает процесс обучения увлекательным для детей.

4. FluentU: использует видео из реального мира при изучении языка. Платформа геймифицирует опыт, превращая видео в интерактивные уроки, где дети могут взаимодействовать с контентом с помощью викторин и игр.

5. Busuu: приложение для изучения языка включает в свои уроки геймифицированные элементы. Дети могут выполнять задания, получать награды и практиковаться в разговоре с носителями языка, совершенствуя свои языковые навыки в игровой форме.

Поскольку мир становится все более взаимосвязанным, владение английским языком становится ценным активом, и геймификация доказала, что является эффективным и приятным способом достижения этой цели. Геймификация изменяет правила игры в сфере образования, особенно когда речь заходит о мотивации детей к изучению английского языка. Делая обучение приятным, обеспечивая мгновенную обратную связь, позволяя персонализировать и обеспечивая долгосрочное взаимодействие, геймификация создает среду, в которой дети стремятся учиться и развивать свои языковые навыки.

Список литературы

1. Гольцова Т.А., Проценко Е.А. Использование средств геймификации в процессе обучения иностранным языкам // Ярославский педагогический вестник. 2021. №1. С.81 - 89. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sredstv-geymifikatsii-v-protseesse-obucheniya-inostrannym-yazykam> (Дата обращения: 27.11.2023).
2. Гольцова Т.А., Проценко Е.А. Геймификация как эффективная технология обучения иностранным языкам в условиях цифровизации образовательного процесса // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. №3. С 65 - 77. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-effektivnaya-tehnologiya-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovatel'nogo-protseessa> (Дата обращения: 27.11.2023).
3. Готлиб Д.Л. Овладение иностранным языком в основной школе: проблемы мотивации // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. №3. С. 1 – 18. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ovladienie-inostrannym-yazykom-v-osnovnoy-shkole-problemy-motivatsii> (Дата обращения: 13.11.2023).
4. Мурзагалина Г.М., Тихомирова Г.В., Филиппова О.В., Корнеева Н. Ю., Галиакберова В. Н. Геймификация в образовании как фактор повышения интереса к усвоению учебного материала // Московский экономический журнал. 2022. №4. С. 494-501. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obrazovanii-kak-faktor-povysheniya-interesa-k-usvoeniyu-uchebnogo-materiala> (Дата обращения: 13.11.2023)
5. Шокарев К.В. Геймификация как метод повышения мотивации студентов высших учебных заведений в преподавании иностранного языка на примере английского языка // Образование и право. 2020. №5. С. 208-214. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-metod-povysheniya-motivatsii-studentov-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-na-primere> (Дата обращения: 27.11.2023).

УДК 376.37

Крылова Е.В. Анализ импрессивной речи детей с задержкой психического развития с позиции психолингвистики

Крылова Елена Викторовна

канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии
Смоленский государственный университет, РФ, Смоленск
30kel01@mail.ru

Analysis of the impressive speech of children with mental retardation from the perspective of psycholinguistics

Krylova Elena V.

Cand. of Ped. Sci, associate professor of the department of special pedagogy and psychology, Smolensk State University, Russia, Smolensk

Аннотация. Актуальность проблемы исследования восприятия и понимания речи обусловлена чрезвычайной важностью этого процесса для успешного развития и обучения ребенка. В контексте изучения детей с задержкой психического развития анализ состояния их импрессивной речи является одним из приоритетных, так как особенности психического развития данной категории детей обуславливают специфические нарушения понимания речи. В статье представлен анализ процесса понимания речевого высказывания детьми с задержкой психического развития с позиции психолингвистики; рассмотрена структура и механизмы процесса восприятия речи, факторы, влияющие на процесс приема и обработки речевой информации, проанализированы особенности импрессивной речи детей с задержкой психического развития с учетом структуры дефекта. Руководствуясь анализом проблемы, автор обозначил основные направления коррекционной работы по развитию импрессивной речи у детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, речь, понимание речи, импрессивная речь, психолингвистика, восприятие речи, процесс обработки речевой информации.

Abstract. The relevance of the problem of studying the perception and understanding of speech is due to the extreme importance of this process for the successful development and learning of a child. In the context of studying children with mental retardation, analysis of the state of their impressive speech is one of the priorities, since the characteristics of the mental development of this category of children cause specific impairments in speech understanding. The article presents an analysis of the process of understanding speech utterance by children with mental retardation from the perspective of psycholinguistics; the structure and mechanisms of the process of speech perception, factors affecting the process of receiving and processing speech information are considered, the features of impressive speech of children with mental retardation are analyzed, taking into account the structure of the defect. Guided by the analysis of the problem, the author outlined the main directions of correctional work on the development of impressive speech in children with mental retardation.

Keywords: mental retardation, speech, speech comprehension, impressive speech, psycholinguistics, speech perception, speech information processing.

Из года в год специалисты отмечают значительный рост количества детей с проблемами в развитии, большую часть из которых составляют дети с задержкой психического развития [2, с. 3]. Эта группа детей неоднородна по проявлениям в нарушениях познавательной и эмоционально-волевой сферах. Дети с ЗПР не имеют нарушений отдельных анализаторов и крупных поражений мозговых структур, но отличаются незрелостью сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности.

Большая часть детей с выраженной задержкой психического развития (церебрально-органического генеза) имеют наиболее выраженные трудности в овладении речью, проявляющиеся как на уровне экспрессивной, так и на уровне импрессивной речи. Педагоги преимущественно обращают внимание на способность ребенка выражать свои мысли, на состояние его активной речи. Но в последнее время особенно привлекает внимание проблема понимания речи детьми с ЗПР, так как эта способность значительно влияет на процесс обучения детей.

Импрессивная речь представляет собой одну из сторон речевой деятельности – восприятие и понимание речи. Развитие импрессивной речи опережает экспрессивную речь. Недостаточное усвоение семантики слов, грамматических категорий и понятий, дискретное восприятие смысловой ситуации значительно препятствуют развитию экспрессивной речи детей. Традиционный процесс обучения строится, в первую очередь, на основе рецептивной способности ребенка, следовательно, малейшие отклонения в этой области, способны значительно повлиять на качество обучения детей.

Чтобы понять механизм, причины нарушения понимания речи у детей с ЗПР, целесообразно рассмотреть структуру и психологическое содержание импрессивной речи с позиции психолингвистики. С точки зрения Зимней И.А. процесс восприятия речи представляет собой три фазы [4, с.83].

Первая фаза – побудительно-мотивационная. Основная задача слушающего – раскрыть смысловые связи и осмыслить воспринимаемое речевое сообщение, понять мысль говорящего – это и определяет мотив этого вида речевой деятельности.

Вторая фаза – аналитико-синтетическая, фаза деятельности. Здесь в процессе восприятия на слух информации осуществляется несколько этапов аналитико-синтетической обработки поступающего на слух речевого сообщения. Происходит внутреннее оформление (воссоздание) мысли говорящего. Этот процесс обеспечивается такими операциями как операции отбора (выбора), сличения и установления внутрипонятийных соответствий, установления смысловых связей.

Третья фаза – есть результат осмысления, то есть – понимание или непонимание воспринимаемой информации. Осмысление может быть положительным и отрицательным. Положительный результат в процессе восприятия на слух информации – есть понимание, отрицательный результат указывает на непонимание.

Зимняя И.А. считает, что результатом слушания является результат осмысления: понимание или непонимание – внутренний результат. Внешний результат, по мнению Зимней И.А., это ответное высказывание слушателя или его реакция согласия-несогласия [4, с. 85].

Как показывают исследования Белополюской Н.Л., Кузнецовой Л.В., Кулагина И.Ю., Слепович Е.С. и др., мотивационная сфера детей с ЗПР недостаточно сформирована. У детей преобладают игровые интересы над учебными, им свойственна повышенная внушаемость, недостаточность воображения [6, с. 81]. Значительное влияние на детей оказывают стрессы, которые значительно снижают продуктивность их деятельности. Например, первые месяцы пребывания ребенка в школе, в условиях дискомфорта, в состоянии повышенной тревожности продуктивность восприятия речевого материала детьми с ЗПР снижается.

В работах известных ученых (Артемьева Т.П., Монкавичене О.П., Фокетова Т.А., Кузнецова Т. Н., Переслени Л. И. и др.) отмечается снижение уровня сформированности всех основных мыслительных операций у детей с ЗПР: анализа, обобщения, абстракции, переноса [6, с. 80]. Таким образом, очевиден факт несостоятельности аналитико-синтетической фазы процесса слушания. В результате дети фрагментарно воспринимают информацию, не способны установить связи и отношения, представленные в речевом сообщении, что препятствует адекватному пониманию мысли говорящего.

С позиции психолингвистики, смысловое восприятие рассматривается как внутренняя сторона, как психологический механизм речевой деятельности слушания. Процесс восприятия речевого сообщения является достаточно сложным в плане приема и переработки информации и обуславливается рядом объективных и субъективных факторов.

К объективным, в первую очередь, относятся факторы, непосредственно связанные с содержанием и подачей речевого материала: 1. Сам объект восприятия – речевое сообщение (текст), представляющее сложное логическое и смысловое образование. 2. Степень новизны сообщения. 3. Способ его преподнесения.

Субъективные факторы – это непосредственно те, которые связаны с индивидом, воспринимающим речевой материал. А именно: 1. Осмысленность восприятия. 2. Дискретность процесса восприятия. 3. Обусловленность восприятия прошлым опытом человека; 4. Опережающий характер восприятия. 5. Обусловленность восприятия закономерностям функционирования памяти.

Теперь рассмотрим, как влияют перечисленные выше факторы на процесс восприятия речевой информации на слух детьми с ЗПР.

Итак, в результате нарушений аналитико-синтетической деятельности процесс осмысления детьми с ЗПР поступающей на слух информации не может осуществляться полноценно. Таким образом, ребенок воспринимает информацию неточно, искаженно

Во время восприятия информации человек устанавливает смысловые связи между фрагментами текста (по разным принципам, чаще – индивидуальным) и объединяет их в более сложные смысловые группы. Зимняя И.Я. отмечает, что в процессе восприятия речи смысловая информация обрабатывается дискретно, порциями. [4, с. 90]. На сколько точно будет обработана информация, зависит от богатства личного опыта ребенка и способности ориентироваться в теме.

В научных исследованиях указывается на трудности восприятия разных модальностей у детей с ЗПР. Восприятию данной категории детей свойственны фрагментарность, замедленность процесса переработки, поступающей через органы чувств информации. Так, Захарова Е.А. подчеркивает, что у большинства учащихся с ЗПР нарушена целостность зрительного восприятия; в развитии слухового и осязательного восприятия имеют место искажения звуковой структуры слова, трудности в дифференциации признаков длины, толщины, материала. У детей отмечаются выраженные затруднения при вычленении слов из звукового потока (по сравнению с другими характеристиками слухового восприятия). Характерны сложности при восприятии словесных инструкций, проявляющиеся во фрагментарности воспринимаемого, трудностях понимания слов с пространственным значением [3, с. 23]. На трудности восприятия обращенной речи детьми с ЗПР, неточность ее понимания также указывает в своем исследовании Ларина Л.Ю. [5, с.14].

Значительно снижает способность детей в восприятии речевого сообщения влияние их прошлого опыта на этот процесс: знание предмета, о котором идет речь, уровень культуры, практика речевого общения, возраст слушателя, его личностные особенности и отношение к предмету обсуждения и др.

Зависимость восприятия от прошлого опыта дает ребенку возможность строить некоторые прогнозы в процессе восприятия речи, предвосхищать будущее. В процессе слушания человек предвидит наиболее адекватную для конкретной темы сообщения перспективу.

В работах многих исследователей указывается на трудности в формировании лексико-семантической стороны речи у детей с ЗПР. Речевая деятельность детей с ЗПР характеризуется различными речевыми нарушениями, при которых ведущим и определяющим является семантический компонент (Лалаева Р.И., Лубовский В.И., Шевченко С. Г.) [8, с. 4].

По данным Шичаниной О.В., лексико-семантическая сторона речи детей с ЗПР характеризуется недоразвитием всех компонентов значения слова (в большей степени – понятийного), диффузным характером значений, отсутствием тенденции к обобщению лексического материала [8, с. 21]. В исследовании Морозовой В.В. указывается на то, что дети с ЗПР имеют выраженные нарушения лексики как в базовом звене: связь слово – зрительный образ, так и на высоком уровне: обобщение, дифференцировка и т.д. [7 с. 104]. Следовательно, речевое сообщение воспринимается ребенком неточно, искаженно.

Таким образом, на процесс прогнозирования оказывает значительное влияние уровень мыслительной деятельности, а также недостаточный речевой опыт, бедность языковых средств детей с ЗПР.

Большие трудности дети с ЗПР испытывают на этапе запоминания поступающей на слух информации. В процессе восприятия материал должен структурироваться, обрабатываться, удерживаться и, в последствии, осмысляться. Для формирования системы знаний воспринимаемая информация должна сохраняться в сознании человека и воспроизводиться в нужное время и адекватно ситуации. То есть весь этот процесс осуществляется памятью человека.

Как показывают исследования Власовой Т.А., Егоровой Т.В., Лутомян В.Г., у детей с ЗПР отмечаются трудности в приеме и переработке сенсорной информации, снижен объем долговременной и кратковременной памяти, имеют место недоразвитие произвольного и непроизвольного запоминания [6, с. 80].

По данным исследования Анохиной А.С. и Шипачевой Т.А. у детей с ЗПР младшего школьного возраста недостаточно развита слухоречевая память, что проявляется в вариативности как количественных, так и качественных показателей, снижении объема и динамики запоминания, нарушении избирательности сохранения следов мнестической деятельности, повышенной тормозимости и

инертности мнестических процессов, недостаточности саморегуляции и контроля мнестической деятельности [1, с.16]. Очевидно, что, чем больше объем речевой информации, тем более сложным представляется его восприятие, запоминание и осмысление для ребенка с ЗПР. Данный факт указывает на недостаточный объем слухоречевой памяти, затрудняющий процесс понимания речи детьми.

Если субъективные факторы отражают способности самого ребенка, его психологические особенности, то объективные факторы полностью зависят от деятельности педагога, профессиональной его компетентности, личностных особенностей и др.

Проведенный анализ импрессивной речи детей с ЗПР с позиции психолингвистики позволяет глубже понять проблему нарушений восприятия речи детьми, представлять механизмы нарушений. Трудности восприятия и понимания речи детьми данной категории обусловлены несформированностью мотивационной сферы, недостаточным развитием аналитико-синтетической деятельности, памяти, внимания, недоразвитием лексико-семантического компонента речи, а также бедностью, ограниченностью представлений об окружающем мире.

Структура и механизм восприятия речевой информации достаточно сложен, а в силу психологических особенностей детей с ЗПР представляет для них большую сложность и значительно усложняет процесс обучения этой категории детей. Следовательно, педагогу необходимо последовательно и систематично формировать у детей с ЗПР умения слушать, слышать, понимать и осмыслять речевую информацию.

В первую очередь, понимание проблемы, знание психологических особенностей детей, структуры и содержания процесса восприятия и понимания речи должны быть в приоритете у педагога, работающего с детьми с ЗПР. На первом плане в коррекционном процессе должно быть формирование мотивации у детей, что достигается правильной подачей материала, его новизной, доступностью для ребенка. Способ его подачи должен соответствовать возможностям детей: преподноситься дозированно, в доступном лексическом оформлении и с подкреплением наглядной информацией; должен быть доступен пониманию детей, содержать информацию, которую способен осмыслить ребенок с позиции своего жизненного опыта.

Параллельно с речевой работой должна проводиться активная работа по развитию неречевых процессов: мыслительных операций, восприятия, памяти, внимания, и что особенно важно, следует уделять внимание расширению объема слухоречевой памяти детей.

Таким образом, понимание педагогом механизмов и структуры процесса восприятия и понимания речи, учет психологических и индивидуальных особенностей ребенка с ЗПР является необходимым условием успешного коррекционно-педагогического процесса и способствует более успешному усвоению ребенком учебного материала.

Список литературы

1. Анохина А.С., Шипачева Т.А. Исследование слухоречевой памяти у детей младшего школьного возраста с ЗПР // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №71-1. С.14-16. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sluhorechevoy-pamyati-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-zpr> (дата обращения: 29.11.2023).
2. Емелина Д.А. Задержки психического развития резидуально-органического генеза: клинические варианты, динамика, прогноз: автореф... дис. канд. мед. наук. СПб: 2018. 26 с.
3. Захарова Е.А. Психологические особенности восприятия младших школьников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи: автореф... дис. кан. псих. наук. Нижний Новгород: 2011. 26 с.
4. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: НПО «МОДЕК», 2001. 432 с.
5. Ларина Л.Ю. Особые образовательные потребности дошкольников с задержкой психического развития в области развития коммуникации и речевых средств: автореф... дис. канд. пед. наук. М.: 2021. 25 с.
6. Мамайчук И.И., Ильина М.Н., Миланич Ю.М. Помощь психолога детям с задержкой психического развития: учеб. пособие / 2-е изд., исправл. и доп. СПб.: Эко-Вектор, 2017. 512 с.
7. Морозова В.В. Недоразвитие лексико-грамматической системы дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза // Гуманитарные науки. 2020. № 1. С. 103–110.
8. Шичаниа О.В. Формирование лексико-семантической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития на этапе подготовки к школе: автореф... дис. канд. пед. наук. М.: 2008. 23 с.

УДК 37.034

Романова М.Л., Кобазова Ю.В. Духовно-нравственное воспитание младших школьников через классный час

Романова Милада Лаврентьевна

студентка кафедры ПиМНО, Технический институт (филиал)
Северо-Восточный федеральный университет, РФ г. Нерюнгри
romanowa.milada@yandex.ru

Кобазова Юлия Владимировна

канд. псих. наук, доцент кафедры ПиМНО, Технический институт (филиал)
Северо-Восточный федеральный университет, РФ г. Нерюнгри
kobazov@mail.ru

Spiritual and moral education of junior schoolchildren through a class hour

Romanova Milada Lavrentievna

Student of the Department of PIMNO, Technical Institute (branch)
North-Eastern Federal University, Russian Federation Neryungri city

Kobazova Julia Vladimirovna

Cand. Sci. (Psychological), assistant professor of the Department of PIMNO
Technical Institute (branch), North-Eastern Federal University
Russian Federation Neryungri city

Аннотация. Статья посвящается аспектам духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста посредством классного часа. Приведены методические рекомендации, представлена программа для духовно-нравственного воспитания детей. На примере МОУ СОШ № 2 города Нерюнгри показана реализация программы, направленной на духовно-нравственное воспитание детей, развитие чувства патриотизма в них, уважения к родине и людям. Программа, реализованная в школе, включает в себя 4 блока, каждый из которых очень ценен и несет важное значение в воспитании цельной, патриотичной личности.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, младшие школьники, классный час, тема, урок.

Abstract. The article is devoted to the aspects of spiritual and moral education of primary school children through the class hour. Methodological recommendations are given, the program for spiritual and moral education of children is presented. On the example of MOE SOSH № 2 of Neryungri shows the implementation of the program aimed at spiritual and moral education of children, the development of a sense of patriotism in them, respect for the motherland and people. The program implemented in the school includes 4 blocks, each of which is very valuable and important in the upbringing of a whole, patriotic personality.

Keywords: spiritual and moral education, junior schoolchildren, class hour, theme, lesson.

В настоящее время ощущается потребность в активации воспитания детей. Именно в младшем школьном возрасте формируется личность ребенка, образы, предстающие перед ним, надолго запечатлеются в его памяти, поэтому так важно уже с такого возраста прививать ребенку только хорошее. Духовно-нравственное воспитание сейчас актуально как никогда, в век смещения ценностей, важно вырастить обогащенную личность, имеющую высокие нравственные и духовные ориентиры.

Вопросами гражданского воспитания в педагогике занимались такие ученые, как Платон, Руссо, Аристотель. Они видели связь воспитания с уважением к закону страны, свободным развитием личности. Теория гражданского воспитания в зарубежной педагогике наиболее полно была представлена немецким ученым Г. Кершенштейнером, им была обозначена важность направленного развития гражданственности. Российская педагогика известна такими именами, как В.Г. Белинский, А.Н. Радищев, А.И. Герцен, которые также конкретизировали и делали акцент на гражданственном воспитании.

К.Д. Ушинскому принадлежит идея народности в воспитании, которая построена с учетом особенностей русского менталитета, национального самосознания. В.А. Сухомлинский в своей книге «Воспитание гражданина» обобщает и систематизирует опыт работы советской школы по воспитанию гражданственности. В частности, он отмечал влияние школы, семьи на развитие в ребенке гражданственности.

На сегодняшний день растет количество учебных заведений, в которых реализуется программа «Духовно-нравственное воспитание младших школьников». В МОУ СОШ № 2 города Нерюнгри первым направлением данной программы является привитие детям патриотизма, гражданственности, уважения к людям.

Прошлое нашей страны имеет большую ценность, идейное развитие, оно помогает сделать личность ребенка цельной, гордой за родину, ответственной и мудрой. В силу этого при работе по направлению духовно-нравственного воспитания требуется показать самоотверженность и героизм русского народа в борьбе за свободу, независимость.

Система классных часов должна выстраиваться с учетом 4 блоков:

- 1 блок – Истоки;
- 2 блок – С чего начинается Родина?
- 3 блок – О доблестях, о подвигах, о славе;
- 4 блок – Память пылающих лет.

Предоставим методические рекомендации относительно проведения классных часов по первому блоку. Занятия служат для воспитания патриотизма, гражданственности [2, с. 173].

История не только учит, но и воспитывает. Зная историю нашей родины, как большой, так и малой, культурные традиции, устои народа, из ребенка может вырасти сильная, патриотичная личность.

В ходе проведения классных часов данного блока углубляются знания о политическом смысле, заложенном в государственных символах России, подчёркивается историческая преемственность этой символики. Для развития, укрепления чувства гордости и уважения к символам нашей страны, нашему историческому наследию рекомендуется включать разного рода факты, эпизоды, которые раскроют отношение жителей страны, воинов, спортсменов к гербу, гимну, флагу, истории нашей родины.

1 тема «Россия вчера и сегодня». Краткое содержание классного часа:

1. Рассуждение по теме «Что вмещает в себя понятие Россия?»

2. Дискуссия о патриотизме и гражданственности: — Как бы вы объяснили понятие «патриот своей страны»? — Согласны ли Вы с утверждением, что в современной России нет патриотов, остались одни только граждане? Результат классного часа: мини-сочинение «Кто для меня Герой России?».

2 тема «Ценности России» Краткое содержание классного часа:

1. Информационный материал «Ценности России»:

– ценности, раскрывающие духовную сущность личности (человек и его жизнь, здоровье, выбор, мир);

– семейные ценности (семья с ее традициями, родительский дом, родители);

– духовно-нравственные ценности (любовь, добро, благо, совесть, долг, нравственный императив);

– национальные ценности (земля, язык, история, традиции, природное и культурное достояние);

– государственные ценности (Отечество, патриотизм, гражданственность);

– религиозные ценности (Бог, вера, святыни, милосердие, сострадание, воздержание).

2. Выявление патриотов ценностных ориентиров из числа известных школьникам людей.

II блок – «С чего начинается Родина». Воспитание гордости за свою страну и ее культуру осуществляется путем глубокого изучения истории своего родного края.

Через воспитание у детей любви к своему отчому краю, малой родине, формируется у них понимание сопричастности своего родного села, района, области к судьбе всего своего Отечества, а значит, воспитывается у молодого поколения патриотизм, ибо любовь к большой Родине - России берет свое начало с любви к отчому краю. Исследуя сущность проблемы, с чего же на самом деле начинается Родина, учащиеся собирают информацию, материалы, документы, делают конкретные добрые дела (для ветеранов, инвалидов, престарелых) на основе которых разрабатывают проект [4, с. 201].

В заключение проводится устная презентация, в которой ученики должны раскрыть

Работа над проектом завершается устной презентацией, где обучающиеся должны продемонстрировать знание содержания выбранной проблемы, умение предложить собственное решение проблемы, аргументировано давать ответы; рассказать о результатах деятельности по проекту [5, с. 173].

1 тема «Та земля, где ты родился». Краткое содержание классного часа: Посещение краеведческого музея. Виртуальная экскурсия по памятным местам Белгородчины.

2 тема «Трудовая слава поколений». Краткое содержание классного часа: Для проведения классного часа используются биографические материалы и фотографии из личного архива семьи Лыкова И. Г., переданного в дар краеведческому музею Покровской школы женой председателя колхоза Лыковой А. В. в 1998 году.

III блок — «О доблестях, о подвигах, о славе». Особым значением в патриотическом воспитании владеет принадлежность военной истории, когда при соприкосновении с ней будущее поколение сопричастно к подвигу народа, берет пример с ее представителей, учится на примерах жизни предков, отцов.

В ходе проведения классных часов этого блока, учащиеся знакомятся с историей малой Родины (родного края, родного села); изучают ратную историю России и Советского союза, истории их Вооружённых Сил; изучают жизнь и подвиги воинов, военачальников, полководцев, юных защитников Отечества [3, с. 101].

1 тема «Быть гражданином». Краткое содержание классного часа: Ассоциативный ряд понятий «гражданин», «подвиг». Разбор ситуаций на примерах истории из современной жизни: «подвиг гражданский», «подвиг материнский», «подвиг профессиональный», «подвиг воинский», «подвиг мученический».

2 тема «Во славу Отечества». Краткое содержание классного часа: Богатыри — защитники Отечества. Святой благоверный великий князь Александр Невский.

Победы Петра Великого. Девиз Суворова «Жизнь Отечеству — честь никому». Бородинское сражение 1812 года. Решение Кутузова. Партизанская война [6, с. 112].

IV блок — «Память пылающих лет». Знакомясь с материалами классных часов этого блока, ученики убеждаются, что во времена Великой Отечественной войны люди совершали массовые героические подвиги во имя Родины, своего народа. Защитники родины — истинные патриоты, и молодежь должна брать с ним пример, равняться на них.

На классном часе ученики размышляют о войне, воинах, героях, описывают, что же такое героизм, мужество. В результате проведения классного часа ученики должны подготовить сообщения и эссе. Детские работы — это результат их исследовательского труда, отражения мнения о прошлом своего народа.

1 тема «Вставай страна огромная». Краткое содержание классного часа: Начало... Подвиг защитников Брестской крепости. Вехи войны. Битва за Москву. Блокадный Ленинград. Сталинградская битва. Курская дуга. Партизанское движение в годы войны. Труженики тыла.

2 тема «Бесценные документы эпохи». Краткое содержание классного часа: Письма с фронта. Фотографии и очерки военных корреспондентов.

Итак, в работе была обоснована актуальность воспитания в детях духовно-нравственных основ, привития патриотизма и гражданственности. На примере МОУ СОШ № 2 города Нерюнгри были показаны особенности реализации программы, состоящей из 4 блоков. Благодаря проведению программы, у учеников растет уровень знания истории, культуры своей родины, традиций русского народа, государственного обустройства России, российской символики, состава и структуры Вооружённых Сил России, порядка прохождения военной службы и защиты рубежей Отечества. Духовно-нравственная деятельность и поведение обучающихся в повседневной жизни, их активность и сознательность растёт [1, с. 122].

Список литературы

1. Артюхова, И.С. Ценности и воспитание / И.С. Артюхова // Педагогика. – 2017. – №4. – С. 13-17.
2. Григорович, Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: учебное пособие / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. – 3-е изд. – М.: Гардарики, 2018. – 480 с.
3. Иванов, Егор Евгеньевич. Классный час как форма духовно-нравственного воспитания младших школьников [Электронный ресурс] : выпускная квалификационная работа бакалавра : 44.03.01 / Е. Е. Иванов. — Лесосибирск : СФУ; ЛПИ — филиал СФУ, 2022.
4. Лагодина, Е.Н. Проблемы нравственного воспитания детей в России / Е.Н. Лагодина. – М.: Просвещение, 2016. – 268 с.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: URSS, 2016. – 304 с.
6. Пузанова, С. Ю. Духовно-нравственное развитие младших школьников через систему классных часов по гражданско-патриотическому воспитанию личности / С. Ю. Пузанова. — Текст : непосредственный // Образование и воспитание. — 2020. — № 5 (31). — С. 35-37. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/181/5721/> (дата обращения: 23.11.2023).

УДК 378.4

Рубцова О.Г., Ямалетдинова Г.Ф. Исследование итогов промежуточной аттестации в форме экзамена в зависимости от очередности сдачи дисциплины

Рубцова Ольга Геннадьевна

канд. биол. наук, доцент кафедры биологической химии
Московский государственный медико-стоматологический университет
имени А.И. Евдокимова Министерства здравоохранения РФ, г. Москва
olgarubcova1@gmail.com

Ямалетдинова Гульшат Фасимовна

канд. биол. наук, доцент кафедры биологической химии
Московский государственный медико-стоматологический университет
имени А.И. Евдокимова Министерства здравоохранения РФ, г. Москва
yamaletdinova.g@yandex.ru

The study of the results of intermediate certification in the form of an exam, depending on the order of delivery of the discipline

Rubtsova Olga Gennadievna

Cand. Sci. (Biology), assistant professor of the Department of Biochemistry
The Moscow State University of Medicine and Dentistry named after A.I. Evdokimov
Russian Federation, Moscow.

Yamaletdinova Gulshat Fasimovna

Cand. Sci. (Biology), assistant professor of the Department of Biochemistry
The Moscow State University of Medicine and Dentistry named after A.I. Evdokimov
Russian Federation, Moscow

Аннотация. В статье приведены результаты промежуточной аттестации в форме экзамена в зависимости от очередности сдачи дисциплины. В этот период увеличивается психоэмоциональное напряжение обучающихся. Уровень субъективной тревожности значительно повышается у студентов женского пола. Очередность сдачи экзамена существенно не влияет на итоги промежуточной аттестации студентов, которые посещали и выполняли задания во время обучения.

Ключевые слова: промежуточная аттестация, психоэмоциональное напряжение, стресс, тревожность, экзамен

Abstract. The article presents the results of intermediate certification in the form of an exam, depending on the order of passing the discipline. During this period, the psycho-emotional stress of students increases. The level of subjective anxiety increases significantly in female students. The order of passing the exam does not significantly affect the results of the intermediate certification of students who attended and completed tasks during their studies.

Keywords: intermediate certification, psycho-emotional stress, stress, anxiety, exam

Базовая дисциплина Биологическая химия (в т.ч. Биологическая химия полости рта) помогает в освоении основных закономерностей протекания метаболических процессов, определяющих состояние здоровья человека на молекулярном, клеточном и органном уровнях целостного организма и применении полученных знаний при решении клинических задач у студентов – стоматологов [1, с. 6-9].

Для образовательного процесса свойственна неравномерная нагрузка, существенно увеличивающаяся во время промежуточной аттестации. Студентам необходимо сразу инкорпорироваться в напряжённую работу, требующую применения всех своих знаний и способностей, что приводит к большим затратам сил организма и часто сопровождается нервным напряжением, чрезмерной раздражительностью, вялостью или беспокойством [2, с. 417-419]. Для подавляющего числа студентов — это новый способ обучения отличный от процесса получения знаний в школе. При этом обучающимся приходится самим планировать своё время, чтобы больше времени уделять самостоятельной работе. По этой причине основной проблемой студентов начальных курсов является освоение большого объёма знаний собственными силами [3].

Современные направления психолого-педагогических наук ориентированы на повышение качества образования и снижение уровня неуспеваемости по всем образовательным дисциплинам [4]. В настоящее время подтверждено, что стресс сопутствует процессу обучения и может сказываться на его качестве: анализе и усвоении знаний. Это препятствует повышению уровня успеваемости и, как следствие, влияет на результаты промежуточной аттестации. В свою очередь, трудности с успеваемостью создают дискомфорт, в результате чего, по оценке самих обучающихся, общий стресс усиливается с каждым последующим экзаменом [5, с. 140-143].

Нами была разработана анкета, соответствующая цели исследования и состоящая из вопросов: возраст, пол, уровень субъективной тревожности перед первым, вторым и третьим экзаменами. Проведено анонимное анкетирование студентов второго курса Московского государственного медико-стоматологического университета имени А.И. Евдокимова. Предлагали субъективно оценить уровень беспокойства перед экзаменом по десятибалльной шкале (1-3-низкий уровень тревожности, 4-7- средний уровень тревожности, 8-10-высокий уровень тревожности). Возраст опрашиваемых от 16 до 22 лет (средний возраст 19,5). Ранжирование проводилось в зависимости от пола анкетированных.

Итоги промежуточной аттестации по дисциплине Биологическая химия (в т.ч. Биологическая химия полости рта) проанализированы по результатам сдачи экзамена в зависимости от очередности: 1-й экзамен в сессии - первый поток, 2-й экзамен в сессии - второй поток, 3-й экзамен в сессии - третий поток (табл.1).

Таблица 1. Очерёдность сдачи экзамена

Очерёдность сдачи экзамена	Количество обучающихся (чел)
1 поток	203
2 поток	208
3 поток	210

Результаты исследования

Показано, что уровень субъективной тревожности у студентов женского пола составляет 8-10 баллов (87,5% обучающихся). Это значительно выше, чем у студентов мужского пола. Для студентов мужского пола характерен низкий уровень данного показателя: от 1 до 7 баллов у 66,7% и 8-10 баллов у 33,3% обучающихся (рис. 1).

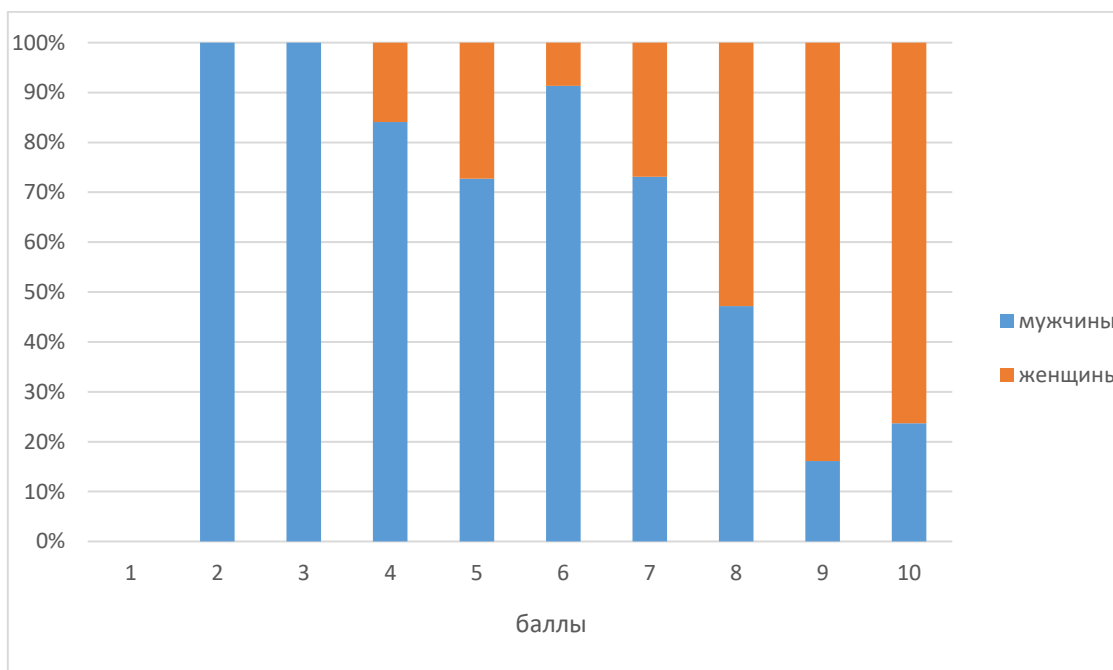


Рисунок 1. Уровень субъективной оценки тревожности студентами перед промежуточной аттестацией

Большинство студентов, у которых промежуточная аттестация по дисциплине Биологическая химия (в т.ч. Биологическая химия полости рта) была первой в сессии (первый поток), сдали экзамен на оценку «удовлетворительно» (43%). Возможно, это связано со сложностью перехода от школьного формата к системе обучения в ВУЗе,

характерной для студентов начальных курсов, большой нагрузкой, трудностью освоения предмета, который предусматривает запоминание большого количества новых терминов, формул и биохимических реакций. Однако, 39% обучающихся сдали экзамен успешно: «отлично» - 13%, «хорошо» - 24%. Это студенты, которые систематически посещали занятия и в течение курса дисциплины, выполняли задания на высокие баллы «хорошо» и «отлично». Оценку «неудовлетворительно» получили 18% обучающихся. Этот результат обусловлен неуспеваемостью и регулярной непосещаемостью практических занятий в течение двух семестров (рис. 2).

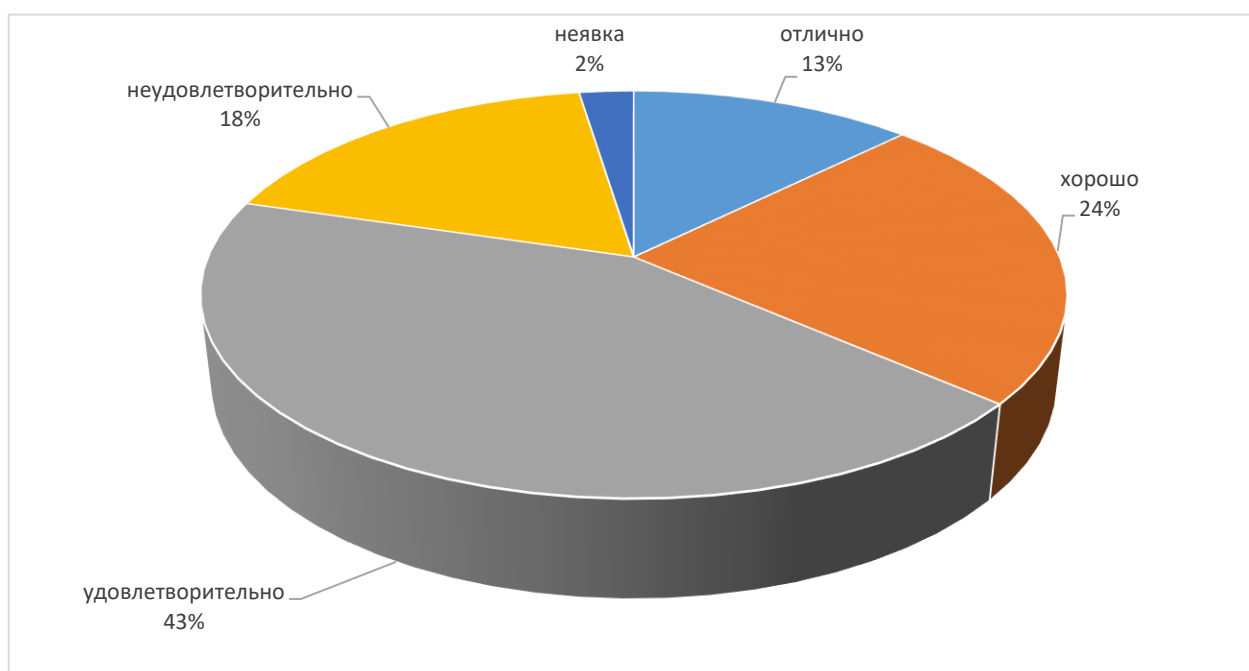


Рисунок 2. Результаты промежуточной аттестации первого потока

Успешность обучающихся, прошедших промежуточную аттестацию по биохимии после первого экзамена по другой дисциплине имеет аналогичную тенденцию: «удовлетворительно» - 42%, «хорошо» - 24%, незначительно повышается показатель оценки «отлично» - 18%, снижается количество студентов, получивших «неудовлетворительно» и составляет 13% (рис. 3).

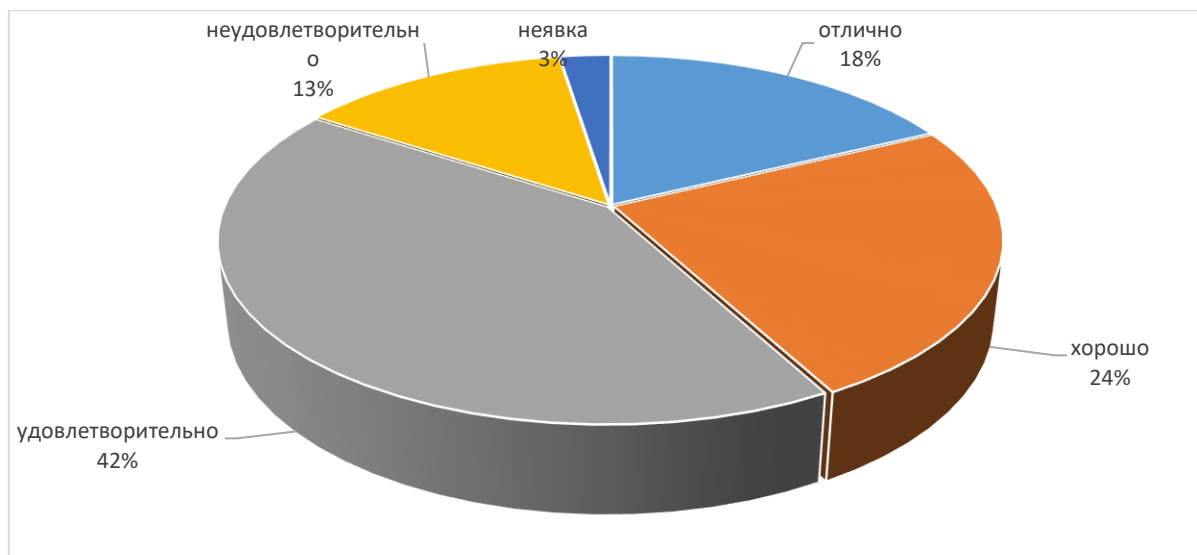


Рисунок 3. Результаты промежуточной аттестации второго потока

В период промежуточной аттестации у студентов наблюдается нервно-психическое перенапряжение, что приводит к нарушению режима сна и сильным эмоциональным переживаниям. Это негативно влияет на показатели успеваемости, имеющие тенденцию к снижению: увеличивается процент неудовлетворительных оценок - 28% в сравнении с 18% и 13% в первом и втором потоке соответственно (рис. 4).

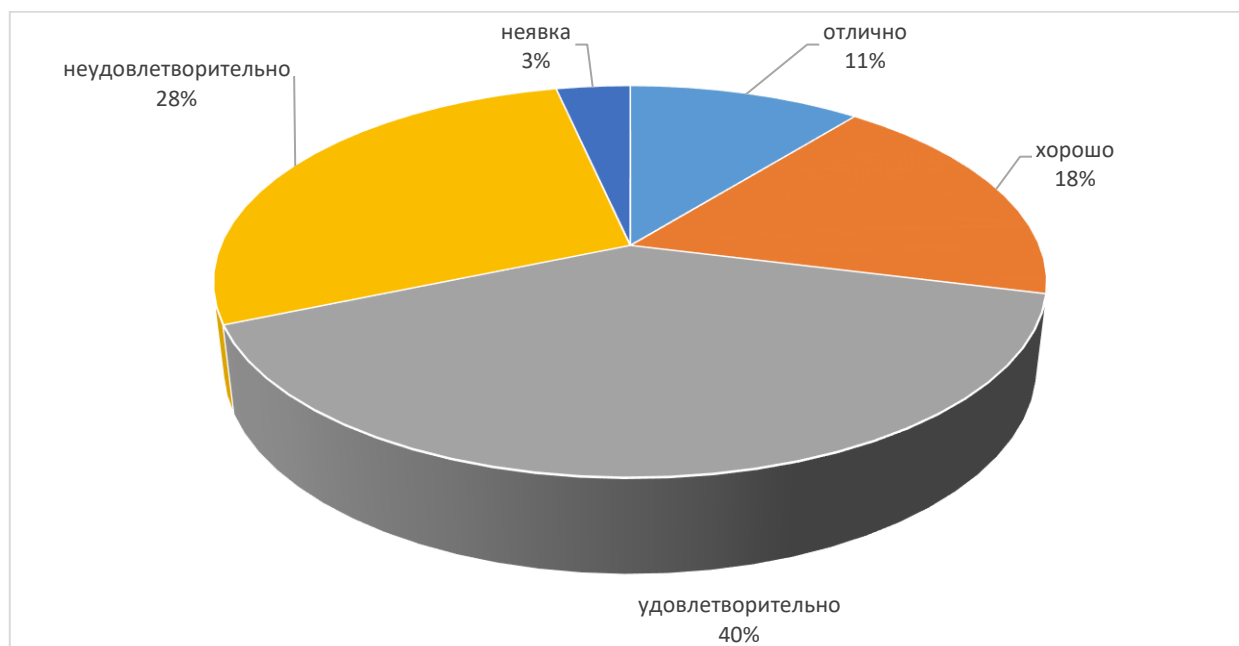


Рисунок 4. Результаты промежуточной аттестации третьего потока

Выводы

Выявлено, что уровень субъективной тревожности у студентов женского пола значительно выше, чем у студентов мужского пола. Очередность сдачи экзамена существенно не влияет на итоги промежуточной аттестации. Ключевым фактором, влияющим на экзаменационные баллы, является активная работа обучающихся в течение семестра – посещение и выполнение заданий во время практических занятий. Количество оценок «отлично» существенно не изменяется и составило ~ 14%, незначительно снижается количество оценок «хорошо» с 24% при первом экзамене до 18% при сдаче в третьем потоке, а также повышается число оценок «неудовлетворительно» с 13-18% до 28% соответственно.

Список литературы

1. Брагин А.В., Болдырева Ю.В., Рубцова О.Г., Ямалетдинова Г.Ф. Сравнение итогов промежуточной аттестации студентов стоматологического факультета по дисциплине «Биологическая химия – биохимия полости рта» при очном и дистанционном форматах обучения // Инновации и наукоемкие технологии в образовании и экономике. 27–28 мая 2021 г. - УФА: РИЦ БашГУ, 2021. С. 6-9.
2. Киселева Е.В. Стресс у студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки: причины и последствия // Молодой ученый. 2017. №6 (140). С.417-419.
3. Воробьева И.А., Карлова М.Ю., Седлева Е.А. Исследование уровня успеваемости студентов методами многомерного анализа (из опыта применения) // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. №9 (123). - URL: <https://research-journal.org/archive/9-123-2022-september/10.23670/IRJ.2022.123.73> (Дата обращения: 14.03.2023).
4. Никонова Е.А., Баниюнес А.М., Халфина Р.Р. Психологические особенности стрессоустойчивость у студентов 1 курса во время экзаменационной сессии // Международный студенческий научный вестник. 2019. №3.
5. Андреева Е.А., Соловьева С.А. Особенности проявления стресса у студентов во время сдачи экзаменационной сессии // Педагогика и психология. 2016. Т.5. №1(14). С. 140-143.

УДК 373.1

**Савельева И.П., Шерстобитова С.Н. К вопросу о методах
в вокальной педагогике**

Савельева Ирина Петровна

канд. культурологии, доцент кафедры музыкального образования
Нижевартовский государственный университет, РФ, г. Нижневартовск
ms.savel1973@mail.ru

Шерстобитова Светлана Николаевна

преподаватель, муниципальное бюджетное учреждение
дополнительного образования «Детская школа искусств»
городского округа Стрежевой, РФ
lana.sherstobitova@yandex.ru

On the question of methods in vocal pedagogy

Saveleva Irina Petrovna

PhD. Cultural Studies, Associate Professor of the Department of Music Education
Nizhnevartovsk State University, Russia, Nizhnevartovsk

Sherstobitova Svetlana Nikolaevna

teacher, municipal budgetary institution of additional education «Children's Art School»
of Strezhevoy city district, Russia

Аннотация. В статье затрагивается краткий исторический экскурс развития вокальной педагогики. Авторы рассматривают вокально-педагогический процесс в контексте современных условий образовательного пространства. Особое внимание уделяется вокальным методам. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос о роли преподавателя вокала в контексте современных дистанционных форм обучения.

Ключевые слова: вокальная педагогика, современное образовательное пространство, музыкальное обучение, индивидуальная траектория развития, вокал, методы.

Abstract. The article deals with a brief historical overview of the development of vocal pedagogy. The authors consider the vocal pedagogical process in the context of modern conditions of the educational space. Special attention is paid to vocal methods. The issue of the role of a vocal teacher in the context of modern distance learning continues to be debatable.

Keywords: vocal pedagogy, modern educational space, musical training, individual development trajectory, vocal, methods.

В современном образовательном пространстве в большинстве предметных областей все более актуализируется индивидуализация в процессе педагогической практики, а для области музыкального обучения (образования) индивидуальный подход является основной формой занятий. Для отечественной музыкальной

педагогики индивидуальная траектория развития была основополагающей до последнего времени.

Известно, что первые опыты систематизации методов обучения пению были освоены еще в Античности. Вероятно, была разработана подробная вокальная методика, так как до нас дошли сведения о ранжировании преподавателей по специализации: «1) *vociferarrii* - занимавшихся расширением границ диапазона и развитием силы голоса; 2) *phonasci* - работавших над дальнейшим улучшением качества голоса (учителя вокального резонанса); 3) *vocalis* - учивших правильной интонации и художественным оттенкам (вокальной эстетике)» [21, с. 11].

В Средние века в Западной Европе миссию обучения на себя приняли монастыри Римской католической церкви. В эпоху Возрождения центры обучения пению стали перемещаться за пределы церкви. Дворы богатых покровителей, таких как герцоги Бургундии, которые поддерживали бургундскую школу и франко-фламандскую школу, стали светскими центрами изучения пения и всех других областей музыкального обучения. Преподаватели этих школ получили свой первоначальный певческий опыт в церковном хоре. Церковь также оставалась в авангарде музыкальной композиции, влияла на формирование музыкальных вкусов общества.

Отечественная певческая культура также активно развивалась. Уже при дворе киевского князя Владимира Святославича (978-1015) существовали профессиональные певчие. «Степенная книга», составленная в XI веке при князе Ярославле, свидетельствует, что «начат быти в Русей земли ангелоподобное пение, изрядное осьмигласие... и самое красное демественное пение...» [21, с. 11]. «В результате контактов, Русью из Византии заимствуются, переводятся и получают распространение певческие книги. Использование кондакарных песнопений свидетельствует о разделении в вокальном исполнительстве на высокое, изысканное, требующее специальной вокальной подготовки, и более демократичный вид пения, базирующийся на элементарных певческих формах. Значительное влияние на формирование вокальной (певческой) культуры оказал Новгород» [25, с. 40]. Уже в XIV-XV веках город славился своими вокальными мастерами. В Москве и Новгороде складываются певческие школы, о чем можно встретить упоминание в Стоглавом соборе (1551 г.): «...прежде сего в российском царствовании на Москве и в Великом Новгороде и по иным городам многия училища бывали грамоте и писати, и пети, и чести учили и потому тогда грамоте и пети, и чести гораздых много было. Но певцы и чтецы добры и славны были по всей земле и до днесь» [8, с. 46].

«Таким образом, вокальная подготовка древнерусских певцов состояла не только из первоначальной постановки голоса, постепенного развития диапазона и укрепления певческого дыхания, но и совмещалось с музыкально-теоретическим и художественным образованием. Все указанные компоненты процесса вокального обучения древнерусских мастеров весьма приближены к раннеитальянскому *bel canto*» [25, с. 41]. Кроме того, и в более поздний период учителями пения были в основном итальянские певцы и преподаватели, что определило господство метода старой итальянской школы [5, с. 163].

Современная методологическая база вокальной педагогики опирается на «существенный опыт в области вокальной педагогики, который освещается в трудах: Аспелунда Д.Л. «Развитие певца и его голоса» [2], Багадурова В. «Очерки по вокальной методологии» [4; 5], «Глинка как певец и вокальный педагог» [3], Барсова Ю.А. «Вокально-исполнительские и педагогические принципы М.И. Глинки» [6], Варламова А. «Полная школа пения» [7], Гарсиа М. «Советы по пению» [10], Глинки М.И. «Упражнения для усовершенствования голоса» [11], Дмитриева Л.Б. «Основы вокальной методики» [12], Дюпре Ж. «Искусство пения» [13], Емельянова В.В. «Развитие голоса. Координация и тренинг» [14], Кравченко А.М. «Секреты бельканто» [15], Ламперти Ф. «Искусство пения по классическим преданиям» [16], Машевского Г.П. «Вокально-исполнительские и педагогические принципы Даргомыжского» [18], Менабени А.Г. «Методика обучения сольному пению» [19], Морозова В.П. «Резонансная техника пения и речи. Методики мастеров» [20], Назаренко И.К. «Искусство пения» [21], Огороднова Д.Е. «Методика музыкально-певческого воспитания» [22], Плужникова К.И. «Механика пения», «Принципы вокальной педагогики» [23; 24], Смелковой Т.Д. «Основы обучения вокальному искусству» [27], Стуловой Г.П. «Акустические основы вокальной методики» [28], Юшманова В.И. «Вокальная техника и ее парадоксы» [30], Яковлевой А.С. «Искусство пения» [31], Ярославцевой Л.К. «Опера. Певцы. Вокальные школы Италии, Франции, Германии XVII–XX веков» [31] и др.

Вокальная педагогика является специфической сферой, однако ее роднит с общей педагогикой то, что «в качестве основного подхода рассматривается воспитание как творческий процесс. Сам творческий процесс направлен на развитие личности с учетом того, что каждый обучающийся отличается своей индивидуальностью, обладает психическими, возрастными, личностными и прочими особенностями. В основе вокальной педагогики находится всестороннее изучение

этих особенностей и, с их учетом, творческий подход к развитию вокальной индивидуальности каждого обучающегося» [9, с. 392].

Современные условия уже сказались на процессе обучения: дистанционные технологии подменяют занятия в непосредственном контакте «учитель-ученик». Сфера вокальной педагогики не стала исключением, в нее также вторгся дистанционный формат, музыкально-компьютерные технологии. Сегодня преподаватель вокала «не только раскрывает ту или иную тему объясняя вокально-технические технологии, но и подкрепляет сказанное музыкальными примерами, видео- и аудиозаписями, использует различные музыкальные программы для работы с голосом..., педагог может не только сообщить теоретические сведения о работе структур голосового аппарата, но и показать наглядно, как работают голосовые связки, дыхание. На платформе видеохостинг YouTube предложено много видео о работе тела во время пения, где изображены мышцы, органы и структуры, которые работают в процессе звукообразования. Необходимо только подобрать подходящий для той или иной темы пример. С помощью музыкальных сайтов педагог в считанные минуты может изменить тональность музыкального произведения или упражнения на более удобную для ученика» [26, с. 203]. Все эти факторы расширяют возможности современного урока.

Но назревает деликатный вопрос: «Нужен ли преподаватель рядом, или достаточно видеосвязи для проведения урока? Сколь эффективен будет результат таких занятий?». Для преподавателя с опытом ответ очевиден. Специфика вокального занятия заключается в том, что каждый урок не только включает в себя все традиционные методы обучения (словесный, наглядный и практический), которые тесно связаны между собой, может превратиться в концертный (филармонический, оперный, мюзик-холловый) зал или студию звукозаписи с помощью современных цифровых ресурсов, но, в любом случае, он не может быть эффективен без учета индивидуальных психических, возрастных, личностных особенностей ученика. Эти индивидуальные особенности не только определяют способности и предпочтения ученика, но и влияют на его эмоциональное состояние, мотивацию и готовность к обучению. Один из важнейших путей вокального познания – эмпирический, познаваемый непосредственно органами чувств. Но очевидно, что дистанционный формат вряд ли позволит «ухватить» ту тонкую грань координации дыхательной опоры, позиционной близости, резонаторных, ощущений и др.

Первое, чем должен владеть вокальный педагог в профессиональной деятельности, не считая голоса, что само собой разумеющееся, - это вокальными

методами. Существуют разные методы вокального обучения, но их роднит единый подход: единство художественного и вокально-технического развития, постепенность и последовательность (от простого к сложному), индивидуальный подход, постоянного совершенствования.

Вокальная педагогика использует разнообразные методы и подходы для развития голоса у учеников. От технических упражнений, направленных на развитие диапазона и выносливости голоса, до работы над интерпретацией и выразительностью исполнения. Методы могут варьироваться в зависимости от стиля музыки, возраста ученика, а также его индивидуальных особенностей.

В музыкальной педагогике, и особенно в области вокальной педагогики, традиционные методы, вытекающие из педагогической теории и практики, представляют собой важный ресурс для обогащения вокальной деятельности. Исследователи Верзилин Н.М., Огородников И.Т. и Гришанович И.Н. выделили методы классификации, основываясь на источнике полученных знаний, умений и навыков. Среди этих методов выделяются словесные, наглядные и практические подходы [20, с. 52-55].

Словесные методы, такие как рассказ, объяснение и беседа, оказывают значительное влияние на педагогический процесс. Рассказы о пении и певческом голосе, например, могут активизировать восприятие ученика, развивать интерес и формировать мотивацию к обучению. Объяснения, особенно касающиеся вокальных терминов и принципов вокально-исполнительской деятельности, способствуют глубокому пониманию материала. Беседы, будучи диалогическим методом, позволяют воздействовать на сознание и подсознание ученика, помогая ему самостоятельно корректировать свои действия.

Наглядные методы, включая слуховые, зрительные и пластическо-двигательные приемы, также являются эффективными в вокальной педагогике. Слуховые методы, представляя собой воздействие звуковой среды на обучающегося, способствуют не только оформлению певческого голоса, но и развитию звукового идеала. Зрительные методы, такие как демонстрация наглядных примеров и коррекция движений, обогащают восприятие внешних и внутренних форм звукообразования, включая дыхание и опору. Пластическо-двигательные методы помогают обучающимся правильно воспринимать основы вокального искусства через мышечное ощущение, улучшая дыхание и опору.

Практические методы, включающие упражнения и практическую работу, направлены на развитие умений и навыков обучающихся. Эти методы помогают

перевести полученные знания в практические вокальные умения, формируя целенаправленные действия при исполнении музыкальных произведений. Логичность и последовательность этих действий способствуют творческому осмыслению всей вокальной деятельности и подготавливают ученика к профессиональному исполнению.

Сложность процесса вокального обучения заключается в большой разнице восприятия слуха внешнего и внутреннего у самого поющего, их координации с целым спектром прочих вокальных ощущений. В это связи важнейший этап в организации каждого занятия – установление эмоционального контакта с учеником, атмосферы доверия, доброжелательности. Только при полном доверии ученика (обучающегося) возможен эффективный педагогический результат. Случается, что ученик слышит себя «искаженно», в таком случае на помощь корреляции приходят современные средства звукозаписи, которые надо применять, что называется «в моменте» и анализировать, вносить изменения в звучание сразу. Еще одним сложным этапом вокально-педагогического процесса является способ подачи (объяснения) материала. Зачастую вокального показа педагога (иллюстративный метод) недостаточно, или по каким-то обстоятельствам он затруднен. В подобных случаях приходит на помощь словесный метод (рассказ, объяснение, беседа). В ходе занятия может выясниться, что для одних обучающихся ассоциативно-образный путь является предпочтительным, для других же эффективнее вокально-технический. В любом случае необходимо формировать постоянную связь между вокально-техническим и музыкально-образным планами. Для обучающихся подобная многозадачность часто становится препятствием.

Кроме методов важная роль отводится подбору репертуара, который играет решающую роль в художественном воспитании исполнителя. Здесь следует учитывать критерий посильной сложности. К таковым можно отнести: tessitura, динамику, мелодико-гармоническую и ритмическую структуру, эмоциональная насыщенность и др. Эти критерии весьма условны и зависят от индивидуальных возможностей каждого конкретного исполнителя.

Индивидуальные особенности каждого ученика являются ключевым фактором в процессе музыкального обучения, особенно в вокальной педагогике. Голосовые характеристики, физиологические особенности, музыкальный слух и даже психоэмоциональное состояние ученика – все это влияет на способность учиться и воспринимать музыку. Учет этих особенностей позволяет вокальным педагогам создавать индивидуализированные программы обучения, которые наилучшим

образом соответствуют потребностям каждого ученика. Индивидуализированные уроки вокала – это не только адаптация технических аспектов обучения, но и учет психологических особенностей и музыкальных предпочтений каждого ученика. Разработка уроков должна быть ориентирована на уникальные потребности каждого ученика, что включает в себя подбор репертуара, который соответствует возможностям и интересам ученика, предоставляющий возможность для творческого развития и самовыражения каждого ученика.

Список литературы

1. Антонова Л. В. Методы обучения сольному пению студентов-музыкантов на основе педагогических традиций итальянской и русской вокальных школ // Известия Самарского научного центра Российской Академии наук. 2012. Т. 14. № 2–1. С. 250-255.
2. Аспелунд Д. Л. Развитие певца и его голоса. СПб., 2022. 180 с.
3. Багадуров В. А. Глинка как певец и вокальный педагог // М. И. Глинка. Сборник материалов и статей. М., 1950. С. 288-344.
4. Багадуров В. А. Очерки по вокальной методологии. 2-е изд, испр. СПб., 2019. Ч. I. 468 с.
5. Багадуров В. А. Очерки по вокальной методологии. 3-е изд, испр. СПб., 2021. Ч. III. 352 с.
6. Барсов Ю. А. Вокальные фрагменты. Статьи, исследования, материалы выступлений. Нижний Новгород, 2002. 248 с.
7. Варламов А. Полная школа пения. СПб., 2012. 120 с.
8. Владышевская Т. Ф. Музыкальная культура Древней Руси. М.: Знак, 2006. 472 с.
9. Гаджиева М., Савельева И. П. Принципы и методы, применяемые в вокальной педагогике // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: сб. ст. по матер. VIII Всероссийской научно-практической конференция с международным участием. 01 декабря 2020. - Нижневартовск, 2021. - С. 392-397.
10. Гарсиа М. Советы по пению. СПб., 2014. 104 с.
11. Глинка М. И. Упражнения для усовершенствования голоса. СПб., 2020. 72 с.
12. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. СПб., 2022. 352 с.
13. Дюпре Ж. Искусство пения. Полный курс: теория и практика, включающая сольфеджио, вокализы и мелодические этюды. СПб., 2014. 288 с.
14. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг. СПб., 2022. 176 с.
15. Кравченко А. М. Секреты бельканто. М., 1993. 160 с. 14.
16. Ламперти Ф. Искусство пения (L'arte del canto). По классическим преданиям. Технические правила и советы ученикам и артистам. СПб., 2009. 192 с. 15.
17. Мациевская С. В. Методы обучения вокалу // Вестник Полоцкого государственного университета. 2011. № 7. С. 52–55.
18. Машевский Г. П. Вокально-исполнительские и педагогические принципы Даргомыжского. Л., 1976. 160 с.
19. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению. М., 1987. 93 с.
20. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники/ В. П. Морозов. ИП РАН, МГК им. П. И. Чайковского, Центр «Искусство и наука». – М., 2022. 496 с.

21. Назаренко И. К. Искусство пения. Очерки и материалы по истории, теории и практике художественного пения. М., 1968. 622 с.
22. Огороднов Д. Е. Методика музыкально-певческого воспитания. СПб., 2023. 224 с.
23. Плужников К. И. Механика пения. СПб., 2022. 88 с.
24. Плужников К. И. Принципы вокальной педагогики. СПб., 2023. 116 с.
25. Савельева И. П. Исторический аспект развития вокального образования // Межкультурный диалог и сотрудничество ЕС и России: опыт реализации проектов Жан Монне в Нижневартковском государственном университете: сб. ст. матер. Международной научно-практической конференции. 15-19 апреля 2019 г.. Нижневартковск, 2019. С. 37-41.
26. Савельева И. П., Киндяшева А. С. Применение современных компьютерных технологий для формирования навыков чистого интонирования у старших дошкольников и младших школьников при реализации программы дополнительного образования «Вокал» // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: сб. ст. матер. X Международной научно-практической конференции. 10–11 ноября 2022 г. Нижневартковск, 2022. С. 202-208.
27. Смелкова Т. Д. Основы обучения вокальному искусству. СПб., 2014. 160 с.
28. Стулова Г. П. Акустические основы вокальной методики. СПб., 2015. 144 с.
29. Фаткуллина Е. М. Значение русского классического вокального репертуара в развитии вокальной культуры у обучающихся 5-7 классов в детской музыкальной школе // XXI Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета: сб. ст. матер. 2-3 апреля 2019 г. Ч. 3. Нижневартковск, 2019. С. 262-264.
30. Юшманов В. И. Вокальная техника и ее парадоксы. СПб., 2007. 128 с.
31. Яковлева А. С. Искусство пения: Исследовательские очерки. Материалы. Статьи. М., 2007. 480 с.
32. Ярославцева Л. К. Опера. Певцы. Вокальные школы Италии, Франции, Германии XVII-XX веков. М., 2012. 200 с.

УДК 372.881.111.1

Сергиевская Е.А. Специфика преподавания английского языка взрослой аудитории

Сергиевская Екатерина Анатольевна

Старший преподаватель кафедры «Английский язык»
Сибирский государственный университет путей сообщения, Россия, г. Новосибирск

The specifics of teaching english to an adult audience

Sergievskaya Ekaterina Anatolievna

Senior Teacher, English Language Department, Siberian Transport University
Russia, Novosibirsk

Аннотация. Необходимость владения английским языком в современном мире очевидна. Знание английского языка является одним из основных требований при приеме на работу во многих компаниях. Повышение квалификации взрослыми людьми необходимо для того, чтобы выдержать жесткую конкуренцию на рынке труда. Конкурентоспособность современного специалиста может определяться не только его высокой профессиональной квалификацией, но и его готовность решать профессиональные задачи в условиях иноязычного общения. Данная статья посвящена обучению английскому языку взрослой аудитории. В статье рассматриваются особенности и проблемы данного процесса.

Ключевые слова: Обучение взрослых, языковые курсы, методы, барьеры, индивидуальное обучение, групповое обучение, андрагогика.

Abstract. The need to speak English in the modern world is obvious. Knowledge of English is one of the main requirements for employment in many companies. Advanced training for adults is necessary in order to withstand the fierce competition in the labor market. The competitiveness of a modern specialist can be determined not only by his high professional qualifications, but also by his readiness to solve professional problems in the conditions of foreign language communication. This article is devoted to teaching English to adults. The article discusses the features and problems of this process.

Key words: Teaching adults, language courses, methods, barriers, individual teaching, group teaching, andragogy.

Обучение взрослых представляет собой актуальную проблему и является предметом дискуссий как в академической, так и в научной среде. При работе со взрослыми слушателями нужно учитывать, что это не школьники и студенты. Как известно, в педагогике существует теория и практика обучения взрослых под названием «Андрагогика». Данное направление занимается обучением взрослых и представляет собой большое количество методов и способов изучения дисциплин эффективными способами. Принципы андрагогики основаны на активном взаимодействии во время занятий, выполнении самостоятельных заданий и практики.

Сейчас андрагогике уделяется особое внимание в связи с ее актуальностью. Многие специалисты, уже имеющие профессию ориентированы на улучшение своих навыков в работе, поэтому нуждаются в курсах повышения квалификации, прохождении дополнительного обучения. Андрагогика имеет свое отражение в курсах, семинарах, специальных образовательных учреждениях для работающих граждан, пожилых людей и тех, кто уже имеет высшее образование, но хочет получить дополнительное образование. В нынешнее время такая тенденция к обучению является очень востребованной, люди хотят чувствовать себя образованными и обладать качественными знаниями, которые можно применять в своей жизни. Именно поэтому все больше и больше возрастает потребность в изучении иностранного языка взрослыми. Как правило, если взрослый человек решил выучить иностранный язык, значит у него есть свои мотивы на это для скорейшего применения полученных знаний на практике [1, с. 105].

С одной стороны, педагогу проще учить взрослых, ведь они знают, чего хотят добиться. С другой стороны, в процессе обучения часто возникают определенные барьеры. Изучение английского языка взрослыми людьми представляет достаточно сложную задачу. Начиная учебу, слушатели прекращают свои занятия из-за чувства страха или языкового барьера. Однако, взрослый человек практически в любой возрастной категории будет способен усвоить иностранный язык при адекватном восприятии и осознании специфики своего восприятия, способов закрепления пройденного материала и его воспроизведения в учебном процессе. Ведь процессы восприятия, памяти, мышления у взрослого менее продуктивны, чем у ребенка. Взрослые слушатели могут критиковать методы обучения, волноваться, драматизировать свои ошибки. Исходя из этого педагог должен использовать особые подходы, чтобы обучение было прикладным, практически направленным. Именно правильно подобранная интересная познавательная деятельность дает положительные результаты.

Можно определить четыре основных препятствия на пути изучения английского языка для взрослых:

- когнитивные (связанные с мыслительными процессами и работой человеческого мозга);
- психологические;
- языковые;
- объективные.

Именно когнитивными трудностями чаще всего пугают в интернете изучающих английский язык во взрослом возрасте. Да, разница в изучении иностранного языка для детей и для взрослых действительно есть и она существенна, однако влияет лишь на то, какой подход и какие методики используют профессиональные преподаватели. Например, на уроках английского языка для начинающих взрослых подавать информацию нужно системно, а не фрагментарно. Вместо отдельных слов с картинками взрослые намного лучше усвоят синонимический ряд слов, встроенные в mind map – специальная техника для изучения слов путем построения системы ассоциаций.

Судя по наблюдениям, взрослые ученики сталкиваются с главной проблемой, страхом совершить ошибку в произношении слова или во время разговора, а также во время самого изучения английского языка. По сути, все ученики совершают одинаковые ошибки во время изучения английского, это объясняется тем, что взрослые, как правило, имеют одинаковые, базовые знания в языке. Также играет роль и возраст самих учеников, дети не задумываются над тем, что могут совершить ошибку, в отличие от взрослых. Взрослые учащиеся думают о том, как будет выглядеть со стороны их ошибка, и что они могут показаться глупыми. Поэтому взрослые предпочитают вообще промолчать, нежели сказать неправильно. Цель учителя английского создать более комфортную атмосферу, чем в школе, чтобы люди смогли почувствовать себя лучше [2, с. 64]. В современное время, уже существуют такие методики преподавания, где взрослый не будет чувствовать себя неполноценно из-за того, что чего-то не знает.

Есть еще и психологический аспект – страх сделать неправильно. Цель обучения состоит в том, чтобы говорить на английском языке, а не научиться, не совершать ошибок. Здесь главная проблема в том, что страх сковывает человека и он не может свободно себя чувствовать. Я предлагаю для взрослых обучающихся другой способ смотреть на язык. Нужно обратить внимание на инструменты изучения языка, а не на технику. Лучше решить, какие грамматические и лексические инструменты мы можем применить в процессе обучения. Если обучаемый прочитает правила Past Simple, это не продвинет его уровень английского. Если всего раз смоделировать реальную ситуацию и привести к тому, что обучаемый сам выберет Past Simple и использует его в коммуникации, это будет иметь несомненный успех [3, с. 21].

Третья группа трудностей – языковые. Они связаны непосредственно с английским языком, его структурой, элементами и особенностями. Взрослый, который не сталкивался с изучением английского языка – очень редкий случай. Чаще

всего я общаюсь с людьми, которые уже делали попытки овладеть иностранным языком, и именно это составляет главную сложность, потому что взрослые уже что-то запомнили и, как правило, что-то не правильное. Как правило, студенты уже сталкивались с изучением английского языка, но это не увенчалось успехом, поэтому они приходят на курсы английского языка для взрослых.

Есть еще объективные причины, по которым взрослые не могут взяться или продолжать изучение английского - недостаток свободного времени. Ведь, чтобы научиться владеть английским на хорошем уровне, нужно тратить почти все свободное время, что может сделать далеко не каждый. Я стараюсь делать так, чтобы уроки английского языка для взрослых были больше похожи на беседы с друзьями, обсуждение сериалов, интеллектуальные игры, просмотр веселых видео, но с одним отличием: на моих занятиях для взрослых говорить можно только на английском языке. При таком подходе мои уроки не тратят время понапрасну. А еще английский можно изучать через приложения: учиться через приложения, по дороге на работу, находясь в пробке и т.д. [4, с. 47].

Давайте рассмотрим несколько способов обучения английскому языку взрослой аудитории: самостоятельное изучение, индивидуальные занятия с преподавателем и занятия в группе.

При самостоятельном изучении отсутствует сторонний квалифицированный контроль и исправление ошибок. На начальном этапе изучения английского языка данный способ не даст никаких результатов, особенно, в случае нулевой предварительной языковой подготовки.

Принято считать, что индивидуальные занятия с преподавателем наиболее эффективны. Процесс обучения можно начать с нуля, обучаемый может в любой момент задать преподавателю вопрос или попросить объяснить еще раз и, в принципе, получать стопроцентное внимание преподавателя на протяжении всего занятия [5, с. 30].

Свои преимущества имеют групповые занятия, на которых практикуется иноязычное общение. Однако, внимание преподавателя будет уже направлено не только на одного обучаемого, как во время индивидуального занятия, а на всех участников группы.

В своей работе с группой возрастных слушателей я довольно часто использую материалы сборника «Discussions A –Z» (Cambridge University Press, 1997). Главы в этом сборнике представляют собой разработки тем, вызывающие у обучаемых

неподдельный интерес и желание говорить. Ниже привожу пример фрагмента одного занятия.

Тема занятия – “Memoгу” (“Память”). В качестве подготовительного задания я раскладываю 10-12 предметов, относящихся к данной теме, на столе перед слушателями, и через 1 минуту накрываю их листом бумаги. У обучаемых есть 2 минуты, чтобы составить письменный список тех предметов, которые им запомнились. По этому заданию слушатели могут догадаться, какую тему им предстоит изучить.

Далее, слушатели рассаживаются спиной друг к другу. Им нужно описать, во что одет каждый из них. Оказывается, что на практике это сделать гораздо сложнее, чем может показаться.

Следующий этап занятия: на доске пишу слова, относящиеся к изучаемой теме, слушатели также дополняют этот список: *forget, memo, memorandum, memorable, memories, memorize, memory, remember, recall, recollect, recollections, remember, remind, reminder, reminiscence, unforgettable*). Затем слушатели составляют таблицу, состоящую из 3-х колонок (verb-noun-adjective / глагол-существительное-прилагательное) и распределяют слова в соответствующие колонки с их последующим разбором, подбором синонимов, антонимов.

После подготовительной работы переходим непосредственно к заданиям. Начинаем с ответов на вопросы:

What do we need memory for? (Для чего нам нужна память?)

What would happen if we lost our memory? (Что произошло бы, если бы мы потеряли память?)

Затем анализируем фразу: *I remember your name, but I just can't think of your name* с последующим ответом на вопросы:

How good are you at remembering names, dates, facts, books, films, appointments, lists, speeches, anecdotes, jokes, etc.? (Насколько хорошо вы помните имена, даты, факты, содержание книг, фильмов, договоренности, списки, речи, анекдоты, шутки, и т.д.?)

What techniques do you use? (Какие техники запоминания вы используете?)

Why do we remember some people and forget others? (Почему мы запоминаем одних людей и забываем других?)

Why are we embarrassed about forgetting people's names? (Почему мы смущаемся, когда забываем имена людей?)

Do you assume that people will remember you? (Вы полагаете, что люди запомнят вас?)

Do you buy souvenirs when you go to new places? (Вы покупаете сувениры, когда приезжаете в новые места?)

Do you take photographs to remind you of places and people? (Делаете ли вы снимки на память о местах и людях?)

Do you ever have a sense of déjà vu? How do you explain this phenomenon? (Испытывали ли вы когда-либо чувство дежа-вю? Как вы можете объяснить этот феномен?)

Is it easier to remember or to forget? (Легче запомнить или забыть?)

What methods do people use to record their memories (diaries, photo albums, video, etc.?) (Какими способами пользуются люди для сохранения своих воспоминаний (дневники, фотоальбомы, видео, и т.д.?)

Далее переходим к следующему заданию.

При объединении нескольких способов обучения можно достичь самых высоких результатов.

В ситуации, когда обучаемый все время переводит слова на родной язык, он на заведомо провальном пути. Чтобы убедить ученика надо вникнуть в самую суть коммуникации. Акт коммуникации состоит из ситуации и языковых средств для этой ситуации. В родном языке, когда в сознании определяется ситуация, ученик подбирает к ней уже присоединённые в сознании средства языка. Когда мы говорим на неродном языке, постоянно переводя слова, эта цепочка усложняется: ситуация, языковое средство на родном языке, время на перевод, языковое средство в английском языке. В такой длинной цепочке несложно сделать ошибку или затянуть ответ. Я стараюсь, чтобы обучаемые соединяли слова с картинками, с определениями, с ассоциациями, с целыми историями, но не с переводом. Можно использовать все что угодно, чтобы объясниться на английском языке: слова, песни, жесты, рисунки, танцы, но не перевод на родной язык. Основная ошибка взрослого – это постоянный перевод в уме [6, с. 48].

Представьте, что вам нужно научить человека плавать. Скажете ли вы ему для этого бегать или прыгать? С иностранным языком все обстоит точно так же. Обучаемому не нужно понимать 100% текста, ему нужно как можно лучше вникнуть в его суть, даже если несколько слов не до конца понятны. С третьего раза использования слов в контексте он их скорее всего поймет. Обучаемый должен использовать только тот объем английского языка, который он уже знает. Например,

не надо спрашивать преподавателя, как будет слово «молоко» по-английски, можно сказать: “A cow gives it, we drink it.” Вас поймут, преподаватель произнесет слово “milk,” соединение между понятием и словом будет построено – и слово никогда больше не забудется. Если применять правильную технику, все пройдет быстро и эффективно. Уроки + домашнее задание = рецепт для детей, нам этого мало. Мой метод - «учимся только на английском». Обязательный компонент – разговорная речь. Аудиокниги по дороге на работу, игра «Крокодил» с друзьями на английском. Это можно организовать и самому обучаемому.

Какими серьёзными мы ни пытались бы казаться, внутренний ребенок всегда хочет играть. Изучая английский язык, будучи уже взрослым, можно воспользоваться этим. Не стоит давить на обучаемого и заставлять его сидеть на занятии с угрюмо-серьезным видом, позвольте ему развлекаться. Кроме того, расслабленная обстановка помогает избежать психологических барьеров. О том, что такой подход действительно работает, говорит мой собственный опыт.

Правильный подбор учебного материала не просто важен. Необходимо понимать, для чего эти знания нужны ученику. Чтобы данная информация являлась ценной, человек должен понимать, где он будет применять ее: на работе, в путешествиях, на учебе или повседневной жизни. Тогда ученик будет ответственно подходить к вопросу изучения английского и его мозг не удалит информацию, так как она нужна [7, с. 25]. Прежде чем начинать курс, я составляю детальный список целей. Чем конкретнее мой список целей, тем быстрее они будут реализованы. Я стараюсь максимально подобрать учебные материалы для реализации своих целей.

Также важным аспектом является то, что взрослые ученики хотят быстрого результата. От повседневной загруженности и нехватки времени люди не могут уделять достаточно много времени образованию, из-за этого качество обучения может страдать. Это вынуждает требовать от учителя быстрой выдачи материала, в удобное, для взрослой аудитории, время. Но данный подход не может быть эффективным, из-за поверхностного изучения английского языка. Известно, что не существует официальных методик для обучения взрослых, подход, применяемый в преподавании иностранного языка должен быть очень индивидуальным и тонким. Учителю нужно конкретизировать цели учащегося, чтобы информация была ценной и закрывала нужды ученика в знаниях английского [8, с. 76]. Также необходимо выбрать методику, по которой будет удобно изучать английский язык. Возможно, стоит использовать специальные приложения, которые смогут помочь взрослому, это сэкономит его время, и он будет получать ценную информацию в любое время.

Использование приложений можно сочетать с полноценными курсами английского, чтобы более эффективно подойти к обучению.

Список литературы

1. Барвенко, О.Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых. Автореферат - Ставрополь, 2004.
2. Богатырёва, М. А. Учебник английского языка : для неязыковых гуманитарных вузов. Начальный этап обучения : учебное пособие : [16+] / М. А. Богатырёва. – 4-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2022. – 637 с. – (Библиотека студента). – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=93367> (дата обращения: 16.10.2023). – ISBN 978-5-89349-711-3. – Текст : электронный.
3. Гордина, О. В. Андрагогика : учебное пособие для вузов / О. В. Гордина, А. И. Гордин. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 259 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-15008-7. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/520363> (дата обращения: 16.10.2023).
4. Капитанская, А.Н. Особенности образования взрослых // Вопросы интернет-образования. М., 2005. - № 30. – С. 25-29.
5. Кох М. Н. Основы педагогики и андрагогики : учеб. пособие / М. Н. Кох, Т. Н. Пешкова. – Краснодар : КубГАУ, 2015. – 90 с.
6. Кривоносова, Е. В. Особенности обучения взрослых иностранному языку // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. 2013. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-vzroslyh-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 01.10.2023).
7. Семенова, Е. Ю. Обучение взрослых иностранному языку // Российский внешнеэкономический вестник. 2016. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-vzroslyh-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 01.10.2023).

Список источников

8. Как правильно учить английский язык взрослым - URL: <https://lengva.ru/kak-uchit-vzroslyh-lyudej-anglijskomu-yazyku/> (дата обращения: 01.10.2023).

УДК 373.1; 372.854

Фарус О.А., Якушева Г.И., Кочемасова Л.А. Цифровая грамотность педагогов в реализации новых цифровых решений в учебном процессе

Фарус Оксана Анатольевна

канд. хим.наук, доцент кафедры химии и МПХ
Оренбургский государственный педагогический университет, РФ, г. Оренбург
farusok@yandex.ru

Якушева Галина Ивановна

канд. пед.наук, заведующий кафедры химии и МПХ
Оренбургский государственный педагогический университет, РФ, г. Оренбург

Кочемасова Любовь Александровна

канд. пед.наук, доцент кафедры педагогики и социологии
Оренбургский государственный педагогический университет, РФ, г. Оренбург

Digital literacy of teachers in the implementation of new digital solutions in the educational process

Farus Oksana Anatolyevna

Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor of the Department of Chemistry and Methods of Teaching Chemistry, Orenburg State Pedagogical University
Russian Federation, Orenburg

Yakusheva Galina Ivanovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Chemistry and Methods of Teaching Chemistry Orenburg State Pedagogical University
of the Russian Federation, Orenburg

Kochemasova Lyubov Aleksandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Sociology, Orenburg State Pedagogical University of the Russian Federation, Orenburg

Аннотация. В статье представлены размышления авторов о необходимости внедрения цифрового контента в образовательное пространство. Отмечена роль и особенности нового альфа поколения в сравнении с другими поколениями. В статье ставится задача определить и описать новые цифровые решения, применяемые в учебном процессе. Авторами на основании собственного практического опыта подобраны возможные примеры реализации новых цифровых решений в рамках школьного образования.

Ключевые слова: альфа-поколение, цифровая грамотность, цифровые решения, мобильное обучение, облачные технологии, онлайн-курсы, образовательный веб-квест, виртуальная реальность.

Abstract. The article presents the authors' reflections on the need to introduce digital content into the educational space. The role and features of the new alpha generation in comparison with other generations are noted. The article aims to identify and describe new digital solutions used in the educational process. The authors, based on their own

practical experience, selected possible examples of the implementation of new digital solutions within the framework of school chemical education.

Keywords: alpha generation, digital literacy, digital solutions, mobile learning, cloud technologies, online courses, educational web quest, virtual reality.

Исследование выполнено в рамках проекта «Педагогическое сопровождение учителя будущего в сфере популяризации науки», реализуемого при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение №073-03-2023-017/6 от 09.11.2023 к соглашению №073-03-2023-017 от 26.01.2023 г.)

Цифра очень прочно вошла в нашу жизнь и стала основным признаком современного мира. В настоящее время на нашей планете проживает шесть поколений людей:

- 1) молчуны (75-95 лет) – экономны, запасливы, редко экспериментируют;
- 2) бэби-бумеры (55-75 лет) – активны, любят работать и отдыхать;
- 3) поколение X (35-55 лет) – практичны, ценят индивидуальность, делают незапланированные покупки, но любят экономить;
- 4) поколение Y (23-35 лет) – эмоциональны и зависят от чужого мнения;
- 5) поколение Z (15-23 года) – всегда онлайн, их трудно удивить и удержать их внимание;
- 6) поколение альфа (15 лет и меньше) – динамичные пользователи сети, всегда с гаджетами.

Анализ особенностей поколений показывает, что поколения учеников (Z и альфа) неразрывно связаны с цифровыми ресурсами и данные ресурсы для них являются неотъемлемым источником информации. Важно отметить, что в реалиях современной школы, чаще всего разрыв между учителем и учеником составляет три поколения. Ученики от использования цифры уже никогда не откажутся, а поскольку развитие человечества идет только вперед, педагог вынужден будет овладеть цифровыми технологиями в полном объеме и при этом он должен уметь обеспечивать безопасность учеников в информационном пространстве [3, 5, 7].

Необходимость внедрения цифровых технологий отмечена и на законодательном уровне. Так в федеральном проекте «Цифровая образовательная среда», выделены следующие ключевые понятия – модель цифровой образовательной среды, онлайн курсы, образовательная платформа непрерывного образования. Для федерального проекта «Кадры для цифровой экономики»

отмечены следующие опорные точки – модель компетенций цифровой экономики, компетенции цифровой экономики, и цифровая грамотность.

Педагог как представитель и образовательной среды, и экономики стоит на пересечении двух проектов и поэтому должен обладать цифровой грамотностью и цифровыми компетенциями при этом он должен уметь транслировать свои навыки в цифровую образовательную среду [4, 6].

Цифровая грамотность относится к общим компетенциям, которыми должен владеть каждый человек. Данный вид грамотности имеет сложную структуру. Существуют три модели цифровой грамотности. Наиболее полной считается британская модель, разработанная в 2013 году (модель JISC). В рамках данной модели выделяется семь элементов цифровой грамотности, такие как медиаграмотность, коммуникации и сотрудничество, управление карьерой и идентификацией, грамотность в области ИКТ, навыки обучения, цифровая стипендия, информационная грамотность [2].

В состав цифровой грамотности входят два основных вида навыков:

1. Базовые цифровые навыки – компьютерные, мобильные, интернет-навыки, безопасность:

a. Навыки e-gov – навыки получения государственных услуг онлайн.

b. Навыки e-commerce – навыки покупки, продажи и продвижения услуг и товаров в интернете.

c. Навыки OpenGov – навыки поиска и использования информации, навыки взаимодействия граждан с государственными органами.

2. Профессиональная цифровая грамотности:

a. Профессиональные цифровые навыки – это навыки использования программно-аппаратных решений в профессиональной деятельности.

b. Медиа навыки – навыки использования цифровых устройств, навыки работы с фото- и видео-редакторами.

С учетом описанных потребностей современного общества в учебном процессе используются ряд цифровых решений. Рассмотрим некоторые из них.

Мобильное обучение (m-learning). Данная технология основана на применении в учебном процессе мобильных и портативных ИТ-устройств, например, мобильных телефонов, планшетов, ноутбуков. Мобильные и портативные ИТ-устройства – это реальность нашей жизни, от которой мы не сможем уйти, они всегда находятся под рукой и их можно использовать как на занятии, так и при самостоятельной подготовке.

Мобильные устройства содержат большое количество разнообразных обучающих программ и игр. В качестве примера, можно рассмотреть мобильные учебники. Преимуществом применения мобильных учебников является их доступность, красочность, структурированность. Достаточно часто мобильные учебники дополняются видеороликами, онлайн-тестами, моделями и т.д. Например, Фоксфорд Учебник (автор: Фоксфорд) – содержит информацию по подготовке к ЕГЭ, ОГЭ по математике, русскому, геометрии, физике, биологии, химии, содержит тесты и пробники. Средняя оценка, по отзывам 4,9 (39 тыс. отзывов).

Мобильные лаборатории – это приложения, которые содержат виртуальные эксперименты с возможностью изменения условий проведения эксперимента. Например:

- Chemistry Lab (автор: VNS-Team) – виртуальная химическая лаборатория, помимо визуализации прописываются уравнения реакций, большой выбор взаимодействующих веществ. Средняя оценка, по отзывам 3,6 (483 отзыва).

- Физика Эксперименты (автор: А_К) – визуализация экспериментов по физике с калькулятором, содержит опыты по механике, квантовой механике, электродинамике и коллайдер. Средняя оценка, по отзывам 4,2 (374 отзыва).

- Учи Мед (Учи Анат) (автор: Артур Лисюков) – содержит теоретический материал, видеоролики, 3D препараты по анатомии, гистологии, биохимии и физиологии. Средняя оценка, по отзывам 4,4 (367 отзывов).

Мобильные образовательные игры.

- Duolingo: уроки иностранного (автор: Duolingo) – данное приложение позволяет изучать иностранные языки в игровой форме. Уроки построены с участием мультяшных персонажей, уроки состоят из коротких заданий, присутствует соревновательный момент. Средняя оценка, по отзывам 4,8 (18 млн. отзывов).

- История России. Викторина (автор: Yugud) – данное приложение содержит в себе вопросы по всем периодам и ключевым событиям истории России. Есть возможность выбора интересующего периода, возможность выбора режима – марафон или спринт. Средняя оценка, по отзывам 4,7 (1 тыс. отзывов).

Облачные технологии. К такому виду технологий относится программное обеспечение, которое позволяет использовать аналитику цифровых данных в режиме реального времени, хранение и обмен информацией, обеспечивает возможность общего доступа к информации. К облачным технологиям относятся электронные дневники, журналы, личные кабинеты учителя, ученика, электронные портфолио, googl-диск, яндекс-диск и т.д. Данный вид цифровых технологий занимает одно из

лидирующих мест по применимости в образовательных учреждениях. Электронные дневники и журналы стали реальностью нашего времени, и каждый педагог и ученик ими пользуется.

Онлайн-курсы – это электронный формат обучения, построенный на основных педагогических принципах. Чаще всего онлайн-курс строится путем переноса очного курса или части очного в электронную обучающую среду. Включает в себя помимо теоретического материала, видеоролики, тесты и т.д. Материал в онлайн-курсах расположен в определенной логической последовательности и по блокам. Такое расположение материала способствует дополнительной систематизации и структурированию знаний у обучающихся [1].

Современное развитие системы MOOK (массовых открытых онлайн-курсов) позволяет учителю использовать готовые онлайн-курсы или разрабатывать самостоятельно с учетом потребностей обучающихся. Существует несколько платформ для создания онлайн-курсов: Stepik, Moodle, Google Classroom.

Авторы статьи пользуются данными платформами для создания онлайн-курсов и ниже размещены QR-коды на курсы, разработанные авторами статьи на платформе Stepik (рис.1). Преимущество данной платформы заключается в том, что она открытая, имеет удобный интерфейс и работать в ней можно бесплатно.



А)



Б)

Рисунок 1. QR-коды на курсы, разработанные авторами статьи на платформе Stepik: А) курс: «Квантовая химия. Теоретический минимум»; Б) Периодический закон. Строение атома

Образовательный веб-квест представляет собой педагогическую технологию, в рамках которой реализуется целенаправленная поисковая деятельность обучающихся с использованием информационных ресурсов. При прохождении веб-квестов ученикам необходимо выполнить ряд заданий (по станциям) за каждое выполненное задание учащиеся получают подсказку или баллы. В зависимости от сложности веб-квесты могут использоваться как в качестве внеурочного мероприятия, так и на уроке для закрепления изученного материала.

Существуют сайты, на которых учитель может самостоятельно создать веб-квест, с учетом индивидуальных особенностей учеников, например, сайт – Квестодел. Можно использовать готовые образовательные веб-квесты. На рисунке 2 помещен QR-код на образовательный веб-квест: «Путешествие в мир неорганических веществ».



**Рисунок 2. QR-код на образовательный веб-квест:
«Путешествие в мир неорганических веществ»**

Виртуальная реальность (VR). Виртуальная реальность — это смоделированная трехмерная компьютерная среда, с которой пользователь может частично или полностью взаимодействовать. Применение VR-технологии позволяет обучающимся проработать виртуальные сценарии и ситуации, которые раньше были недоступны. Образовательная виртуальная реальность только начинает активно развиваться, тем не менее, на портале единого содержания общего образования размещены виртуальные лабораторные и практические работы на углубленном уровне основного общего образования и виртуальные лабораторные и практические работы на углубленном уровне среднего общего образования по таким дисциплинам как биология, математика, физика и химия.

Таким образом, можно констатировать, что внедрение цифровых решений востребовано в образовательных организациях. Данная востребованность обусловлена не только требованием современной экономики, но и естественной сменой поколений. Представители альфа-поколения, к которому относятся большинство школьников, тесно связаны с интернет-технологиями и гаджетами, поэтому цифра для современных школьников является естественной средой, с которой они охотно и с интересом взаимодействуют. В статье авторами рассматривается основная проблематика при реализации новых цифровых решений в учебном процессе. На основе анализа проблем и предложенных решений в статье показан опыт внедрения новых цифровых решений в образовательный процесс.

Список литературы

1. Бадарч Д. MOOK: реконструкция высшего образования / Д. Бадарч, Н. Токарева, М. Цветкова // Высшее образование в России. – 2014. – № 10. – С. 135-146. – EDN SZENYB.
2. Бороненко Т.А. Концептуальная модель понятия цифровой грамотности / Т. А. Бороненко, А. В. Кайсина, В. С. Федотова // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 4(46). – С. 47-73. – DOI 10.32744/pse.2020.4.4. – EDN TYDNGY.
3. Данилова Л.Н. Психолого-педагогический портрет поколения альфа / Л. Н. Данилова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – Т. 28, № 4. – С. 5-12. – DOI 10.34216/2073-1426-2022-28-4-5-12. – EDN BESH LJ.
4. Добаев К.Д. О глобальных трендах меняющих образование / К. Д. Добаев, Э. А. Супатаева // Известия Кыргызской академии образования. – 2018. – № 2(45). – С. 37-43. – EDN MPZSIL.
5. Зорина А.А. Конфликт поколений как конфликт типов сознания / А. А. Зорина // Наука XXI века: актуальные направления развития. – 2023. – № 1-1. – С. 185-188. – DOI 10.46554/ScienceXXI-2023.02-1.1-pp.185. – EDN BZDKCM.
6. Ли Яцзюань. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования / Ли Яцзюань // Профессиональное образование и общество. – 2021. – № 3(39). – С. 208-212. – EDN ITPCRR.
7. Мухаметзянова Ф.Г. Размышления о новых поколениях обучающихся и особенности поколения альфа в глобальном образовании / Ф. Г. Мухаметзянова, К. И. Степанова // Глобальная экономика и образование. – 2021. – Т. 1, № 2. – С. 42-50. – EDN LNTHNG.
8. Shinzhina, D. M. Virtual reality in education / D. M. Shinzhina // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2022. – №. 14(22). – P. 136-137. – EDN AACHCБ.

УДК 81

Шугайло И.В. Лингвострановедческие аспекты в обучении английскому языку как повышение мотивации к обучению и самообразованию

Шугайло Ирина Васильевна

Канд. филос. наук, доцент каф. «Русский и иностранные языки»
Петербургского государственного университета путей сообщения им. Александра I
РФ, г. Санкт-Петербург,
vshugajlo@yandex.ru

Linguistic and cultural aspects in teaching English as an increase in motivation for learning and self-education

Shugaylo Irina Vasilevna

D.Ph., associate professor of the department of "Russian and Foreign Languages"
at Alexander I St. Petersburg State University of Railway Transport
Russian Federation, St. Petersburg

Аннотация. В статье описываются проблемы введения в курс обучения английскому языку лингвострановедческой информации на различных уровнях обучения в современных реалиях России. Проводится сравнительный культурно-исторический анализ лингвострановедческих дисциплин в разных странах, определяется их специфика. Анализируются приоритеты и запросы изучающего английский язык в лингвострановедческой информации на современном этапе.

Ключевые слова: лингвострановедение, страноведение, традиции, мотивация к изучению языков, фоновые знания.

Abstract. The article deals with the problems of introducing linguistic and cultural information into the English language course at various levels of education in the modern realities of Russia. A comparative cultural and historical analysis of linguistic and cultural disciplines in different countries is carried out, their specificity is determined. The priorities and requests of the English language learner in the linguistic and cultural information at the present stage are analyzed.

Keywords: linguistics, country studies, traditions, motivation to learn languages, background knowledge.

Изучение любого иностранного языка, безусловно, предполагает погружение в культуру изучаемого языка, что стало возможно в последние десятилетия в России из-за возможности путешествовать и привлекать к обучению носителей языка. Английский язык, являющийся на современном этапе одним из самых востребованных и популярных языков международного общения, дает возможность «попутешествовать» по ряду стран также и в ситуации ограничения передвижения по Англии, США, Австралии, Канаде, Новой Зеландии и многим другим странам, где он особенно популярен. Хорошее знание английского языка способствует тонкому пониманию многих аспектов культуры, экономики, политики этих стран. Восприятие

информации только на русском языке скрывает многие детали, важные для адекватного понимания той или иной культуры. Освоение языка и культуры всегда носит системный характер, что непосредственно влияет на коммуникацию. Например, представление о дружбе как профессиональном взаимодействии, характерное для американской культуры, не совпадает с дружбой как о личном общении. Разрыв деловых связей заканчивается зачастую с разрывом личных в американской традиции, что приводит к недопониманию и обидам со стороны русских. Разница в личностной дистанции американца и европейца заставляет по-разному оценивать ситуацию открытости представителя США и его желание приглашать коллег к себе в гости.

Лингвострановедческий аспект в практике международного обучения является чрезвычайно актуальным на любом этапе изучения иностранного языка: знакомство с песнями, поэзией, литературой, праздниками англоязычных стран происходит еще в младшей школе: празднование Хэллоуина, Католического Рождества сопровождается изучением песен, чтением стихов, разыгрыванием пьес на английском языке. Задача раннего этапа обучения – расширить кругозор ребенка, способствовать его активному познанию мира и успешному вхождению в иное культурное и языковое пространство. Ребенок изучает мир в действии, поэтому особенно важно трогать англоязычные игрушки, смотреть их мультфильмы, есть пищу народов изучаемого языка, реально путешествовать. Изучение страноведческого материала, знакомство с визуальными материалами помогают развивать интерес к истории, традициям, этикету других стран, дает понимание «инаковости» другого человека и другой культуры, воспитывает терпимость к другому поведению.

Актуальности лингвострановедческого подхода было посвящено немало работ российских психолингвистов, этнологов, культурологов, что было связано с расцветом туристической индустрии в нашей стране в прошлые десятилетия [1]. Развитие туризма вызвало к жизни ряд новых жанров, типа путеводителей, справочников, статей в энциклопедиях, связанных с историей стран, что способствовало поднятию мотивации к изучению языков на более глубоком уровне. Знание топонимов любой страны делало путешественника «хранителем духовной информации», открывало тайну местности [2, с. 154]. Интересно, что сами носители языка редко интересуются местными названиями, в то время как ухо иностранца к ним более чувствительно. Реальное взаимодействие с менеджерами по туризму также требовало знания иностранных языков. Этот процесс на следующем этапе

сотрудничества мог бы вызвать встречный интерес и к русскому языку, чего пока не произошло из-за изменившейся политической ситуации. Расцвет рыночной экономики диктовал необходимость знакомства и правильного прочтения текстов рекламы в европейских странах, Англии и США для заимствования и поднятия эффективности собственной рыночной экономики. Повышение качества иноязычного образования, привлечение носителей языка в российское образование, -- все это диктовало необходимость знакомства с англоязычной художественной литературой по первоисточникам и перевод ее на русский язык для популяризации среди широких слоев населения.

В настоящее время изучение культур и языков становится своеобразной «игрой в бисер», направленной на сохранение культурной грамотности и даже в большей степени на формирование новых нейронных связей. Изменение ситуации делает необходимым постановку новых целей для изучения лингвострановедческой информации в курсах изучения иностранных языков, создания концептов, появления лингвострановедческой литературы и создания конкретных занятий с лингвострановедческим материалом.

Начиная с самого раннего возраста (3-7 лет), в рамках занятий в игровой форме возможно учить английские песенки, играть в игры, инсценировать «английские трапезы и обычаи», смотреть мультфильмы и слушать аудиокниги. Герои мультфильмов становятся любимыми (Peppa Pig). Наряду с российскими, а представление о том, что у каждого народа свои домашние питомцы появляются в связи со знакомством с овечками Англии, бурундуками Чипом и Дэйлом Америки с их безумной активностью и авантюризмом. Уже учащиеся школ, техникумов, а, тем более, вузов, могут читать статьи и книги по страноведению, осваивать авторские стили, смотреть фильмы на иностранном языке в рамках аудиторных занятий и самостоятельной работы, на которую в России отводится все больше времени, но она практически не выполняется. Связан этот процесс с сокращением аудиторных часов на язык, распространением дистанционных форм обучения, что приводит не только к понижению уровня освоения языка, но и снижению коммуникативных способностей ученика и учителя, потери той среды, где было возможно реальное обучение, так как только человек (а не машина) способен научить. Большая часть информации передается невербально, а процесс настройки на другого и есть истинное обучение, что ясно осознавалось в рамках советской педагогики.

Вторая половина дня, направленная на отдых и расширение кругозора учащихся может быть посвящена кинематографу с последующим обсуждением

поэтики и истории быта. Здесь нужно вспомнить, что реальное межкультурное взаимодействие возможно лишь на базе общих знаний: общих просмотренных кинофильмов, прочитанных книг, прослушанных лекций. Полезно знакомство с поэтикой английской литературы и на русском языке, что дает представление о популярных темах и сюжетах. На примере «оживающих паровозиков» входит в сознание концепция механицизма, противопоставленная органицизму, а сюжеты фантастики позже подведут обучающегося к проблемам противопоставления мира цивилизации, роботов, медиа миру живого общения, любви, природы, характерных для произведений А. Азимова и Р. Брэдбери и популярной в русской культуре теме. Исследователь А.А. Рыженкова рекомендует для знакомства с англоязычной культурой детям младшего возраста рассказы Уилберга Одри о весёлом и работающем паровозике Томасе и его друзьях. Среди удобных для изучения качеств произведения она отмечает «простой, ясный язык, незатейливый сюжет, а, главное, герои рассказов – паровозы, которые разговаривают, переживают, дружат, соперничают, помогают друг другу» [3].

В связи с ограничениями на путешествия и образовательный обмен студентами в связи с санкциями знакомство со страноведческими материалами остается все же востребованным. В данной ситуации необходимо в большей степени анализировать поэтику классической и современной англоязычной литературы, выявлять черты общности и различия в развитии литературы и культуры изучаемых стран, создавать хрестоматии по англоязычной классике. Нужно отметить, что произведения, которые изучают дети в Англии, кроме пьес и сонетов У. Шекспира, вообще неизвестны русскому школьнику и наоборот.

Востребованным видится и изучение рекламных текстов. Реклама отражает состояние общества в стране изучаемого языка. Сравним некоторые рекламные сообщения середины XX века и современные тексты. Основными товарами, рекламируемыми в середине XX века, были сигареты, освежающие и спиртные напитки, зубная паста, кофе, какао, парфюм, различные продукты питания (макароны, желе, консервы), стиральные машинки, плиты, скутеры, стиральный порошок, службы коммунального обслуживания населения. Характерно, что, как правило, в рекламе сигарет или спиртных напитков, изображался мужчина. Употребление им алкогольной продукции сообщало ему черты героя и придавало больше маскулинности. Иногда в рекламе значимого товара для всей семьи снимались женщина и дети. В западной рекламе раскрепощенная леди, употребляющая алкоголь и курящая, тоже не редкость. В нынешней ситуации нужны

новые образы мужчины и женщины, направленные на показ положительных героев современности.

Страноведческий подход имеет свои традиции. Знакомство с культурой страны изучаемого языка было одной из главных задач ученика еще со времен античности. Преподавание древних классических языков не мыслилось без комментариев исторического контекста, традиций культуры, знакомства с комментариями классиков и переводчиков. При изучении «мертвого» языка, латыни, таких комментариев было меньше всего, дидактика ставилась во главу угла, вопросы словообразования имели место и здесь. В преподавании живых языков с конца XIX в. на первое место наряду с устной речью выдвигается ознакомление с культурными реалиями стран, с авторскими особенностями текстов. Особенно это характерно для немецкой лингводидактической школы. В нашей стране различные сведения о том или ином государстве, стране, которые даются учащемуся в процессе обучения языку, принято называть страноведением.

Когда наряду со страноведением присутствует анализ диалектов и особенностей языка и культуры страны, наряду с анализом литературных источников, имеются более разносторонние лингвистические и фонетические комментарии, этот подход называют лингвострановедческим и чаще используется при специализированном обучении языкам. В последнее время из-за процесса исчезновения диалектов преимущественно изучается стандартизированный русский язык, на котором говорит центральная часть России. К сожалению, книги, включающие диалекты, трудно переводить, но писать об этом можно, сюжеты могут быть интересны англоязычному читателю.

В Германии нечто аналогичное лингвострановедению получило название культуроведения, в Америке существуют курсы «Языка и территории» (language and area), во французской лингвистической школе бытует понятие «язык и цивилизация», а в рамках «Культурной антропологии» (некого аналога нашей «Культурологии») изучаются исторические основания рождения диалектов и смерти языков.

С развитием лингвострановедения переосмысливают и современные процессы зарождения сленгов и жаргонов. Так, на примере исторических данных о переселении ирландцев на территорию Америки ученые лингвисты выяснили определяющее влияние ирландских слов, в частности, гэльского языка, на появление жаргонных выражений американского английского языка [4]. В процессе ассимиляции многие слова ирландского разговорного языка стали чем-то вроде тайных слов для

выявления «своих». Многие жаргонизмы андеграунда впоследствии стали частью англо-американского языка. Таким же образом некоторые слова и фразы иммигрантов постепенно входили в английский язык, дополняя его новыми красками и оттенками смыслов [5]. Обогащающую роль вносили и национальные игры, которые входили в англоязычное общество как элемент времяпровождения, так и структурирования времени. А.Н. Шукин, например, подчеркивает, что иностранный язык нужно изучать в сопоставлении с родным, тем самым, углубляя осмысление корней собственной культуры. Безусловно, этот процесс происходит при письменном переводе. При этом объектом рассмотрения выступает язык как носитель культуры [6]. Современный английский язык обогащается словами и фразами из местных анекдотов, а фразовые глаголы и идиомы также неотделимы от истории местной литературы [7].

Проблематика лингвострановедения делится на два типа: лингвистическая и методическая. Лингвистические вопросы касаются анализа единиц языка с целью выявления национально-культурного смысла, заключенного в них: безэквивалентная лексика, невербальные средства общения, фоновые знания, характерные для культуры изучаемого языка, языковая афористика и фразеология [8]. Многие лингвисты, такие как А.Д. Швейцер, Дж. Алдгео, Р. Бейли изучали проблему проникновения американизмов в британский вариант английского языка. Они отмечают, что наблюдается усиленное пополнение лексики британского варианта американизмами. Ученые связывают данный факт с тем, что заимствованные американизмы восполняют пробел в системе номинации или в арсенале экспрессивных средств. А. Д. Швейцер выделяет полные американизмы (moose, cat bird, eggplant, canoe, moccasin), смысловое значение которых полностью является американским вариантом, и частичные американизмы, в которых только одно значение является американским вариантом (corn, rug, humor, cooky). По мнению А.Д. Швейцера, большая часть приходится на долю частичных американизмов. Как видим, методические вопросы касаются приемов введения, закрепления и активизации специфичных для изучаемого языка единиц национально-культурного содержания, извлекаемых из изучаемых текстов. При этом важно выявление корней заимствованных слов на появления неологизмов и осмысления *by words* (слов с близким содержанием), изучение концептов распространенных понятий, создание учебных пособий с темами, углубленно изучающих эти концепты.

Термин «лингвострановедение» стал трактоваться как методическая дисциплина, воспроизводящая в учебном процессе сведения о национально-

культурной специфике речевого общения носителя языка с целью обеспечения коммуникативной компетенции. Акцент стал делаться на том, что изучающий иностранный язык должен знать тексты иностранной культуры. После «перестройки» открывается новая специальность «Менеджер по туризму» в ряде средних специальных и высших заведений России, требующая знаний по страноведению и лингвострановедению у обучающихся по этому профилю. В образовании включают «Лингвострановедение» и «Страноведение», которые, к сожалению, в связи с «оптимизацией» сократили. Незнание артефактов культуры ведет к нежеланию изучать «других», неспособности видеть другую точку зрения, уметь смотреть на мир с позиций иных ценностей. Потеря этих качеств ведет к подготовке «закрытого» общества, где «своя» точка зрения будет доминирующей.

Лингвострановедение породило широкий круг проблем, над которыми в настоящее время работают ученые из разных областей знаний: лингвисты, политологи, филологи, антропологи, историки, психологи, психолингвисты, социологи, социолингвисты, практики-экскурсоводы, писатели и преподаватели иностранных языков. Учитывая многообразие языковых форм английского языка лингвострановедческий подход видится чрезвычайно актуальным и на современном этапе. Страноведение повышает мотивацию к углубленному изучению иностранного языка.

До сегодняшнего дня лингвострановедение разработано в большей степени как методика преподавания русского языка иностранцам. В связи с тем, что по материальным причинам преподаватели иностранных языков не могут изучать языки за рубежом, в большинстве своем, общие положения лингвострановедения развиты больше, нежели прикладные его аспекты. Посещения же языковых школ, устройство стажировок и обменов студентами видится актуальнейшей задачей современного образования, между тем происходит обратное. Чтение лингвострановедения в ряде университетов превращается в историю изучаемых стран, материал заимствуется в большей части из Интернета, проблемные лекции отсутствуют, нет тем, связанных с происхождением слов, употреблением их в определенном культурном контексте. Тем самым, чувство языка, адекватность перевода художественной литературы в ближайшие десятилетия стоят под вопросом.

На примере Санкт-Петербурга могу утверждать, что первоисточники из таких стран как Новая Зеландия, Австралия, Индия, Мальта, особенно ЮАР представлены крайне мало в наших книжных магазинах и библиотеках. В провинциальных городах существует еще больший дефицит этой литературы. Наличие учебников по

лингвострановедению, включающих сведения не только по культуре и языку Великобритании и США, но и других англоговорящих стран, ощущается насущной проблемой современного образования.

В рамках лингвострановедения важно вертикальные слои языка: высокий, средний, низкий с особенностями их языковых норм и типом языковых личностей. Лингвострановедение ставит перед собой задачу изучение языковых единиц, отражающих национальные особенности культуры народа – носителя языка и среды его существования. Некоторые фразы невозможно понять так, как их понимает носитель языка. Это ощущается при чтении художественной и публицистической литературы, прессы, при просмотре видеоматериалов, при прослушивании песен, при реальном взаимодействии и др. Поэтому важность привлечения к процессу носителей языка неоспорима, а игнорирование проблемы реальной коммуникации приведет к невозможности распространения адекватного знания как об англоязычном мире, так и о русской культуре и литературе. Обучение иностранному языку без страноведческой информации и реального процесса взаимодействия – построение очередного мифа.

В настоящее время лингвострановедческий аспект должен становиться частью уроков иностранного языка, особенно в старших классах средней школы, в школе с углубленным изучением языка, в техникумах, в вузах, воспитывающих менеджеров по туризму и регионоведов. Широкий культурологический фон, создаваемый такими уроками, будет способствовать приобретению фоновых знаний, дополнительных лингвистических навыков и умений. Через применение лингвострановедческого подхода создаются предпосылки для иного восприятия языка как составной части всей духовной жизни общества. Изучение языка уже не представляется ученику механическим процессом заучивания новых слов и грамматических правил. Такой подход позволяет снять многие трудности, типа сложностей с переводом, незнанием специальных слов, с которыми сталкиваются учащиеся, обеспечить большую свободу в общении с представителями различных стран.

Среди основных методов внедрения лингвострановедения можно выделить наиболее популярные, типа:

- а) просмотр фильмов по истории и культуре стран на английском языке;
- б) просмотр фильмов по истории страны на русском языке (с субтитрами, остановками для анализа);
- в) прослушивание лекций с презентацией видеоряда;
- г) комментирование видео до 10 минут (в т.ч. уроков носителей языка);

д) просмотр видеокниг с переводом учащихся;

е) просмотр мультфильмов и отрывков из фильмов с переводом учащихся и комментариями преподавателя;

ж) прослушивание аудиокниг в качестве аудиторной и домашней работы.

В содержание обучения лингвострановедению включаются следующие компоненты: изучение страноведческих тем, связанных с общими сведениями об англоговорящих странах; с их историей и географией; общественными и социальными институтами в этих странах; политической системой; обычаями и системой ценностей; экономическими, хозяйственными и культурными связями; окружающей средой; средствами массовой информации; проблемами иммиграции; жизнью элит и т.д.

Сегодня стала больше осознаваться необходимость учитывать весь сложный комплекс школьных условий обучения – отсутствие англоязычной среды, естественной потребности у обучаемых в практическом применении иностранного языка, наличие у школьников даже одной возрастной группы разных психологических и когнитивных способностей, переоценка ценностей. В целом, лингвострановедческий подход к обучению решает ряд важных задач, таких как: воспитание эрудированной языковой личности, расширение культуры и кругозора учащегося, увеличение креативности обучающегося. Мотивирующей информацией может являться и статистическая: английский был и остается господствующим международным языком общения. Он является официальным языком общения большинства населения на планете. На нем говорят около 20% населения Земли, около 1,35 миллиарда из 7,8 миллиардов населения планеты. Примерно для 375 миллионов людей английский стал первым или родным языком. Но в мире далеко не все говорят на стандартном британском или американском английском. В Африке на английском говорят 237 миллионов жителей, в странах Азии – порядка 460 миллионов, в Индии – 265 миллионов, на Филиппинах – 50 миллионов [9]. Популяризация английского языка в качестве второго официального ведет к тому, что появляются новые разновидности английского языка [8; 9; 10]. Этот процесс является интересным для студента-филолога, культуролога, философа, а углубление знаний о процессе взаимодействия языков и культур может обогатить русскую филологию новыми открытиями. О востребованности знания мировой культуры говорит даже реальная психологическая практика: архетипы греческих богинь и богов лежат в основе поведения русского и западного человека, что сближает наши культуры. Молодые психологи используют архетипы как образы для формирования имиджа

людей, проведения тренингов с фотографированием паттернов поведения [11]. Возможно, новая политическая реальность может привести к новым межкультурным взаимодействиям, изучению восточных языков, но принципы лингвострановедения как основы, фоновые знания для продуктивного обучения должны осознаться и внедряться в процесс обучения.

Список литературы

1. Лингвострановедение: методы анализа, технологии обучения. Тринадцатый межвузовский семинар по лингвострановедению. (Москва, 16-17 июня 2015 г.) Сборник научных статей в 2 частях. М: МГИМО – Университет, 2016.
2. Ильин Д. Ю. Региональные топонимические названия в туристическом бизнесе // Вестник ВолГУ. Серия 2. Языкознание. 2006. Т.15. № 4. С. 152-157.
3. Рыженкова А. А. Сопоставительный анализ оригинала и перевода: рассказы о паровозике Томасе // Филологический аспект: Международный научно-практический журнал. № 3 (35), 2018. С. 173-184.
4. Daniel Casidy. How the Irish invented slang: The secret language of the crossroads. Counter Punch and AK Press, 2007. 303 p.
5. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. 4-е изд. Москва: Филоматис: Омега-Л, 2010. 475 с.
6. Ереметова К. Ю., Остроумова Е. В. К вопросу об использовании американизмов в британском варианте английского языка // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2023. № 05 (97). Режим доступа: <https://scipress.ru/philology/articles/k-voprosu-ob-ispolzovanii-amerikanizmov-v-britanskom-variante-anglijskogo-yazyka.html> (Дата обращения: 31.05.2023)
7. Петрова Т. К. Английский – языки глобального общения // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2023. № 05 (97). Режим доступа: <https://scipress.ru/philology/articles/anglijskij-yazyki-globalnogo-obshheniya.html> (Дата обращения: 31.05.2023)
8. Бхатти Н. В., Ковш Е. В., Савченко Е. П. О некоторых лексико-грамматических особенностях пакистанского варианта английского языка // Английский язык на территории Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии и за его пределами. Сб. научных трудов. РАН/ИНИОН. М. : 2020. С. 90-99.
9. Багиян М. Б., Петрова Т. К. «Евроспик» – новый язык Евросоюза // Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания. Сб. статей. Дашков и Ко. М.: 2021. С. 7-15.
10. Новикова А. М. Рунглиш как пример глобализации английского языка или проблема англо-американских заимствований в русском языке // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2022. № 12 (92). Режим доступа: <https://scipress.ru/philology/articles/runGLISH-kak-primer-globalizatsii-anglijskogo-yazyka-ili-problema-anglo-amerikanskikh-zaimstvovaniy-v-russkom-yazyke.html> (Дата обращения: 26.12.2022)
11. Соколов Ф. К. Тренинг с фотографированием: воплощение женских архетипов // Актуальные вопросы современных научных исследований. Сб. статей VI Международной научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2023. С. 235-237.

УДК 80

Ягнич А.Я. Использование проектной методики при обучении иностранному языку в неязыковых вузах

Ягнич Анжела Ярославовна

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

The use of project methodology in teaching a foreign language in non-linguistic universities

Yagnich Angela Yaroslavovna

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

Аннотация. В данной статье рассматривается применение метода проекта на уроках английского языка в неязыковых вузах, обеспечивающего формирование у учащихся способности самостоятельно получать знания, решать коммуникативные задачи, творчески применять языковой материал, превращая занятия по иностранному языку в исследование и дискуссию. Кроме того, в статье представлена поэтапная работа над проектом.

Ключевые слова: метод проектов, личностно-ориентированное обучение, проектная методика, коммуникативная компетенция, самоорганизация работы, проблемно-ориентированное преподавание.

Abstract. This article discusses the application of the project method in English lessons in non-linguistic universities, which ensures the formation of students' ability to independently acquire knowledge, solve communicative tasks, creatively apply language material, turning foreign language classes into research and discussion. In addition, the article presents a step-by-step work on the project.

Keywords: project method, personality-oriented learning, project methodology, communicative competence, self-organization of work, problem-oriented teaching.

В эру стремительного роста информационных технологий, в условиях развивающегося международного сотрудничества знание иностранного языка является очень важным. Английский язык является самым популярным среди всех изучаемых языков, поскольку это основной инструмент транснационального общения ведения бизнеса в любой точке земного шара, язык СМИ, язык, используемый в сфере культуры, спорта, творчества. Знание английского языка является залогом конкурентоспособности, свидетельством профессиональной социализации современного поколения.

В связи с этим английский язык стал полноправным предметом не только в языковых, но и в технических вузах, на его изучение отводится все больше практических часов, появляются также новые направления подготовки, целью

которых становится обучение студентов иностранному языку в профессиональной сфере деятельности.

Но с изменением социальных требований к человеку меняются, как известно, содержание, формы и методы образовательного процесса, т.к. традиционный подход к обучению иностранному языку не в полной мере отвечает современным требованиям, то существует необходимость внедрения новых методов обучения, способных сформировать у студентов умение самостоятельно получать знания и решать поставленные коммуникативные задачи.

Для достижения данной цели используются различные интерактивные методы обучения, одним из которых является метод проектов, благодаря которому создается языковая среда, а на ее основе формируется потребность в применении иностранного языка на практике [1].

Метод проектов был разработан в 20-е годы прошлого века американским педагогом Х.В. Килпатриком, который полагал, что весь процесс обучения должен представлять ряд опытов, которые взаимосвязаны так, что знания, приобретаемые в результате одного, способствовали бы обогащению и развитию последующих. Само обучение, по его мнению, должно реализовываться благодаря организации целевых актов, включающих в себя формулировку проблемы, составление плана по ее воплощению в жизнь и оценку выполнения [2].

На сегодняшний момент технология проектного обучения представлена в исследованиях как отечественных, так и зарубежных ученых (Т. Hutchinson, R. Ribe, Б.П. Осипов, Е.С. Полат, И.Л. Бим, И.А. Зимняя).

В частности, Е.С. Полат рассматривает проектную методику как совокупность поисковых, проблемных и в то же время творческих методов, которые представляют собой дидактический прием активизации познавательной деятельности, роста креативности наряду с формированием определенных личностных качеств обучающихся в процессе создания конкретного конечного продукта. Она также подчеркивает, что метод проектов базируется на развитии когнитивных навыков обучаемых, умений самостоятельно конструировать собственные знания и хорошо ориентироваться в информационном пространстве [3].

Таким образом проект – это форма организации учебного процесса, предусматривающая комплексную деятельность всех членов группы по получению образовательной продукции за определенный период времени [4].

Это также и индивидуальная работа студента или группы студентов, которая включает в себя широкий диапазон проблемных и поисковых методов. Это и

образовательная деятельность, которая направлена на определенный практический результат.

Обучение с применением технологии проектной деятельности как нельзя кстати подходит для формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов, стимуляции их творческих исследований, а также активизацию изучаемого языкового материала. Главное преимущество использования данной методики на занятиях по иностранному языку заключается в том, что проектные технологии благотворно влияют на развитие навыков организаторской деятельности, на умение работать как индивидуально, так и в группе. Данная форма работы побуждает к изучению новой лексики, различных грамматических аспектов, а также в целом повышает интерес к английскому языку.

Для реализации любого проекта можно выделить несколько этапов.

Первый этап – подготовительный или поисковый. На этом этапе предлагается проблематика исследования, выдвигаются темы, происходит подбор, анализ и структурирование информации.

Сначала устанавливают, какой проект будет осуществляться: индивидуальный, парный или групповой. Если проект намечается парный или групповой, то необходимо провести формирование микрогрупп по интересам, распределить роли и задания в соответствии с уровнем знаний и желаемой практической деятельностью в рамках проекта. Следует также выбрать тип проекта: исследовательский, объектно-ориентировочный, информационный и т.д.

Комментирование и обсуждение темы проекта, внесение рациональных предложений, прогнозирование и планирование задач, а также постановка цели – все это способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов, которые прибегают к использованию соответствующих речевых средств, аргументируя свои мысли и доводы.

Роль преподавателя на подготовительном этапе сводится к тому, чтобы предварительно изучить интересы, индивидуальные способности, выявить компетенции каждого отдельного ученика с тем, чтобы выбор темы проекта, формулировка проблемы, знакомство с идеей, обсуждение были для обучающегося наиболее привлекательными. Будучи замотивированным, студент сам выбирает индивидуальную траекторию движения к успеху. Данный подготовительный этап является наиболее важным, т.к. от него зависит конечный результат последующей работы.

Второй этап – аналитический или организационный. На этом этапе работы в микрогруппах идет анализ плана проекта, обсуждаются пути изучения и сбора информации, осуществляется поиск соответствующих аутентичных материалов, определяются наиболее предпочтительные способы достижения поставленных целей, возводятся базис алгоритма деятельности.

Групповая работа на данном этапе тоже очень важна, т.к. повышает эффективность проектных заданий и улучшает коммуникативные навыки участников.

В ходе второго этапа преподаватель активно наблюдает, консультирует, дает советы (по просьбе учащихся), косвенно руководит, направляя процесс анализа в нужное русло. То есть, выступает в роли специалиста по отдельным вопросам и помощником в выборе дополнительных источников информации. Существенная роль отводится здесь преподавателю как координатору действий между отдельными участниками проекта и микрогруппами.

В принципе, на этом аналитическом этапе преподаватель может играть роль активного стороннего наблюдателя, предоставив членам микрогруппы свободу в самоорганизации работы. Рекомендуются создать все предпосылки для групповой рефлексии. Работая на данном этапе самостоятельно, студенты всегда могут обратиться к педагогу, которому предоставляется на практике реализовать лично-ориентированное обучение и воспитание [5].

Третий этап – практический или проектный. На данном этапе суммируется вся имеющаяся информация, происходит систематизация аудио- и видеоматериалов, таблиц, макетов, плакатов, чертежей, обсуждаются компоненты презентации и распределяются окончательные роли.

Стоит отметить, что практический этап работы над проектом побуждает студентов к освоению значительно большего объема как грамматического, так и лексического материала, поскольку достаточно часто выявляются источники «проблемного» характера и учащиеся сталкиваются с нехваткой информации. Происходит констатация «белых пятен» в контексте, выделяются новые подтемы. Появившаяся проблематика позволяет еще раз взглянуть на объект изучения под углом неразрешенных вопросов. Таким образом формируется умение сопоставлять имеющиеся в наличии знания и новую информацию.

Поскольку некоторые проектные работы могут быть оформлены самими обучающимися без помощи учителя, а некоторые, наоборот, требуют помощи педагога, преподаватель может предложить конкретный набор поисковых задач.

Здесь главная задача наставника – сохранить и приумножить интерес учащихся, помочь им усвоить информацию на иностранном языке, выразить свое отношение к событиям.

Преподаватель также может контролировать данный этап проектной деятельности, задавая различные вопросы, уточняя всевозможные детали, и, при необходимости, вносить некоторые коррективы в ход работы. Педагог должен уважительно относиться к инициативам и идеям студентов, предоставлять им т.н. «ситуации успеха».

Четвертый этап – презентационный – является наиболее значимым как для студентов, так и для преподавателя. Это – заключительное мероприятие, подводящее итог проделанной работы. Презентация проекта может быть проведена в форме видеосюжета, слайд-шоу, целого фильма и т.д. Обычно формат выступления обсуждается на этапе постановки целей и задач самого проекта.

Результат необходимо презентовать так, чтобы было понятно идейное содержание проекта, четкое структурирование которого должно держать аудиторию во внимании от начала и до конца. Непосредственно в процессе презентации формируются навыки публичного выступления, устраняется боязнь говорения на иностранном языке, происходит повышение самооценки личности.

Заключительный – пятый этап – контрольный. Здесь происходит оценивание результатов проекта и хода над ним, обсуждаются ошибки, задаются вопросы. И, как следствие, подводится итог: эффективны ли были презентации? Презентация проекта считается результативной, если она несет конкретную информацию, приводит к цели, убедительна, интересна, вызывает обратную связь с аудиторией.

Такая работа как проект не должна быть непосредственно оценена преподавателем при помощи баллов. Наиболее целесообразной будет комбинированная оценка, состоящая из рецензий сторонних наблюдателей, гостей презентации, самооценки авторов проекта.

На основании вышеизложенного следует отметить, что проектная методика делает, в частности, преподавание иностранного языка проблемно-ориентированным, развивает самостоятельность студентов в планировании и организации своей деятельности [6], а также позволяет индивидуализировать весь учебный процесс, формируя навыки сотрудничества с членами группы, т.к. в процессе совместной деятельности обучающиеся вырабатывают умение высказывания собственного мнения, учатся слышать других и находить компромисс. Метод проектов характеризуется ярко выраженной коммуникативной направленностью,

активным включением студентов в учебный процесс, помогает создать непринужденную творческую атмосферу.

Помимо этого, работа над проектом на уроках иностранного языка создает прочную языковую базу, повышает мотивацию и интерес к изучению английского языка, вовлекая тем самым обучающихся в иноязычную речевую деятельность [7].

Практика применения метода проектов показывает, что вместе учиться не только легче и интересней, но и более продуктивно. А его потенциал направлен на формирование творческой личности, развитие ее волевых качеств, интеллектуальных возможностей, и, как следствие - профессионализма, обеспечивающего конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

По мнению И.Н Непрокиной результат применения проектной методики краткосрочный, но впечатляющий, так как появляются новые, зачастую революционные идеи и решения. Актуальным представляется также анализ ошибок и неудач, с которыми сталкиваются студенты в процессе проектного обучения [8].

Конечно, весь учебный процесс не должен базироваться исключительно на схеме проектного обучения. Однако, при закреплении, обобщении, повторении учебного материала, а также при отработке навыков и умений говорения на иностранном языке, этот метод, безусловно, принадлежит к числу наиболее эффективных.

Список литературы

1. Лукоянова Т.В. Метод проектов как один из методов в педагогике / Т.В. Лукоянова // Современные проблемы науки и образования. 2009. - № 6-1. – 61 с.
2. Лучшие педагоги России [Электронный ресурс] / Международная академия развития образования и педагогических наук. – 2019. - Режим доступа: <http://www.best-pedagog.ru/uilyam-kilpatrik/>
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования // Е.С. Полат – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 272 с.
4. Хуторской А.В. Компетенции в образовании: сб.науч.тр. / А.В. Хуторской // Опыт проектирования. - М.: ИНЭК, 2007. –327 с.
5. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. - 2001. – № 2. С. 5-8.
6. Павленко В.Г. Использование проектного метода при обучении в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / В.Г. Павленко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2015. - № 11(ноябрь). - 21-25 с. - Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/15379.htm>
7. Побоква О.А. Новые технологии в обучении языку: проектная работа / О.А. Побоква, А.А. Немченко. - Иркутск. - 2003. - 312 с.
8. Непрокина И.В. Проектирование как тренд современной системы обучения / И.В. Непрокина: Тольяттинский государственный университет // Общество: социология, психология, педагогика. – Краснодар: Хорс, 2018. - № 4. С. 90-93.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

УДК 376.36

Колесникова Д. П. Основные принципы и задачи логопедического воздействия по устранению нарушений письма у обучающихся начальных классов с недоразвитием речи

Колесникова Дарья Петровна

студент 3 курса, магистерской программы «Логопедические технологии преодоления расстройств речевой деятельности» Новосибирский Государственный Педагогический Университет, РФ, г. Новосибирск
Daryansk54@gmail.com

Basic principles and tasks of speech therapy to eliminate writing disorders in primary school students with speech underdevelopment

Kolesnikova Darya Petrovna

3rd year student of the Master's program "Speech therapy technologies for overcoming speech disorders", Novosibirsk State Pedagogical University, Russia, Novosibirsk

Аннотация. Проблема нарушений письма у обучающихся начальных классов в настоящее время имеет большое значение как для учителей, так и для логопедов. Значительный процент учеников начальной школы страдает дисграфией – нарушением письма. В данной статье рассматриваются основные принципы и цели логопедической помощи, учащимся начальных классов с недоразвитием речи с целью устранения нарушений письма.

Ключевые слова: нарушение письма, недоразвитие речи, дисграфия, дети с нарушением письма, логопедическая помощь, устранение нарушения письма.

Abstract. The problem of writing disorders in primary school students is currently of great importance for both teachers and speech therapists. A significant percentage of elementary school students suffer from dysgraphia, a writing disorder. This article discusses the basic principles and goals of speech therapy assistance for primary school students with speech underdevelopment in order to eliminate writing impairments.

Keywords: writing disorder, speech underdevelopment, dysgraphia, children with writing disorders, speech therapy, elimination of writing disorders.

На протяжении последних лет наблюдается рост детей, которые сталкиваются с трудностями в изучении навыками чтения и письма. Эта проблема продолжает интересовать современных исследователей, в том числе следующих авторов: Л. В. Ковригину [3], Н. А. Кузь [4], М. Г. Вартапетова [2].

Родители выражают свое беспокойство по поводу невнимательности, медлительности и отсутствия желания их детей учиться. Учителям общеобразовательных школ часто приходится сталкиваться с различными ошибками

в письменных работах детей. Это обусловлено тем, что в настоящее время нарушения письма (такие, как дисграфия) являются наиболее распространенными речевыми дефектами среди детей школьного возраста.

Нарушения письма у школьников являются одной из наиболее актуальных проблем в сфере школьного образования. Развитие навыков письма и чтения является одной из важнейших целей начального образования, так как это является основой для дальнейшего усвоения знаний учениками. Отсутствие навыков письма оказывает отрицательное влияние на образовательный процесс, школьную адаптацию обучающихся, формирование их личности и влияет на всё психическое развитие ребенка.

В рамках данного исследования обращено внимание на проблему, связанную с недостаточным уровнем устной речи у обучающихся начальных классов. При анализе данной проблемы было выявлено, что эти дети также допускают дисграфические ошибки на письме. Конкретно мы наблюдаем несколько видов нарушений, включая артикуляционно-акустическую и оптическую дисграфию.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что необходимо проводить логопедическую работу по преодолению этих нарушений у обучающихся младших классов с недоразвитием речи в общеобразовательных школах.

При разработке методов и подходов к устранению нарушений письменной речи у обучающихся необходимо учитывать особенности их высшей нервной деятельности и психопатологические особенности. Это позволит применять эффективные и целенаправленные стратегии и методы, способствующие успешной коррекции данных нарушений.

Следует отметить, что при обучении письму ученики младших классов сталкиваются с разнообразными трудностями. В связи с этим весьма эффективным подходом к помощи в устранении этих трудностей является комплексный подход логопедической помощи.

Важно выделить основные направления такой помощи в рамках этого подхода для обучающихся начальных классов. К ним относятся развитие речевых функций, развитие двигательных функций, развитие зрительных и зрительно-пространственных функций, а также развитие регуляторных функций.

Н. А. Никашина [5], Т. А. Аристова [1] в своих работах, посвященных проблеме решения устранения письменной речи у детей, подчеркивают, что устранение недостатков устной речи, чтения и письма должно осуществляться комплексно.

Логопедическая работа основывается на нескольких основных принципах, соблюдение которых является важным условием для достижения успеха.

Первым принципом является принцип комплексности, который предполагает, что дислексия и дисграфия не являются отдельными и изолированными заболеваниями. На самом деле эти расстройства имеют общие механизмы развития и тесно связаны с нарушениями устной речи. Именно поэтому логопедическая помощь должна охватывать все аспекты речевых нарушений, включая говорение, чтение и письмо. Важно учитывать, что эти процессы взаимосвязаны и взаимозависимы, поэтому эффективное вмешательство требует комплексного подхода.

Таким образом, логопедическая работа должна быть направлена на решение всех проблем, связанных с речевыми нарушениями, и обеспечивать интегрированный подход к их решению. На основе принципа комплексности логопедическая программа должна включать в себя широкий спектр методов и техник, которые направлены на развитие различных аспектов речи и позволяют достичь сбалансированного результата.

В научно-исследовательском стиле патогенетический принцип считает необходимым учитывать механизмы, приводящие к нарушению чтения и письма. Симптомы нарушений чтения и письма могут иметь разные причины. Замены букв в письме могут основываться на различных патологических процессах, таких как недоразвитие зрительно-пространственного анализа и синтеза, неспособность различать графически схожие буквы при оптической дисграфии, отсутствие развития слуховой дифференциации фонетически сходных звуков при акустической дисграфии, неправильное произношение звуков при артикуляционно-звуковой дисграфии.

Кроме того, замена букв при письме может произойти из-за нарушения процессов памяти и трудностей в соотнесении и укреплении связей между визуальным образом буквы и звуковым образом звука. В каждом из этих случаев система логопедической помощи будет различаться с учетом различных механизмов расстройства.

Существует необходимость учитывать симптомы и степень тяжести нарушений чтения и письма. Нарушения чтения и письма имеют различные механизмы и симптомы. Кроме того, характер ошибок в процессе чтения и письма зависит от этапа освоения этих навыков. Например, на синтетическом этапе наиболее распространенными будут аграмматизмы в процессе чтения, замена слов, искажение

морфологической структуры слова и трудности в установлении синтаксических связей между словами, в предложении и между предложениями в тексте.

Для устранения любого вида дислексии и дисграфии используется система методов, направленных на преодоление основного дефекта и формирование навыков, необходимых для чтения и письма. Каждый метод выбирается в зависимости от целей и задач логопедической работы и его места в общей системе исправительного процесса.

В работе, направленной на преодоление оптических недостатков при чтении и письме, важно учитывать онтогенетический принцип, который предполагает учет последовательности формирования психических функций в процессе онтогенеза. В онтогенезе имеются несколько этапов развития пространственного восприятия и пространственных представлений, которые необходимо учитывать для эффективной работы. Первый этап – это ориентация на собственное тело и дифференциация правой и левой частей тела. Второй этап – ориентировка в окружающем пространстве. И, наконец, третий этап – определение пространственных взаимоотношений графических изображений и буквенных элементов. Понимание и учет этих этапов поможет разработать более эффективные методики работы с детьми, помогая им преодолеть оптические недостатки и достичь успеха в чтении и письме. Онтогенетический принцип является важным инструментом в этой работе, и его применение будет способствовать оптимальному развитию психических функций у детей.

С учетом «зоны ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому) в коррекционной работе осуществляется постепенное усложнение задач и речевого материала, с учетом психологических особенностей детей с задержкой развития. Начинается работа с новыми, более сложными задачами, используя простой речевой материал, и только после того, как они сформированы и автоматизированы, можно переходить к более сложному речевому материалу. Такой подход позволяет оптимизировать процесс развития мыслительных действий и обеспечить более эффективное усвоение речевого материала детьми с задержкой развития.

Цель нашего исследования: теоретическое обоснование, разработка и описание структуры и содержания логопедической работы, направленной на преодоление нарушений письма у обучающихся общеобразовательной школы. В связи с этим, хочется отметить, что создание логопедической помощи по коррекции нарушений письма должно основываться на следующих принципах. Во-первых, необходимо учитывать все нарушения и постепенно проводить коррекционную работу. Во-вторых,

следует строить работу на принципе от простого к сложному. С учетом данных принципов рекомендуется организовывать логопедическую помощь для детей, которые учатся в общеобразовательных школах. Выполнение этих принципов позволит эффективно разрабатывать содержание логопедической помощи по коррекции нарушений письма.

Список литературы

1. Аристова Т. А. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие /Т. А. Аристова, Г. А. Архипова, Е. В. Боева и др., /под ред. Н. Н. Яковлевой. – СПб: КАРО, 2019. – 208 с.
2. Вартапетова Г. М. Современное состояние проблемы выявления механизмов и симптоматики нарушений письма у младших школьников. - Новосибирск: Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований», 2020. – С. 45-52
3. Ковригина Л. В. Предупреждение предпосылок орфографических нарушений у детей с недоразвитием речи //Вестник педагогических инноваций. 2023. № 1 (69). С. 78–84. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2301.09> (дата обращения: 10.11.2023)
4. Кузь Н. А. Диагностика и коррекция нарушений письма обучающихся с задержкой психического развития: учебно-методическое пособие /Н. А. Кузь; Министерство Просвещения Российской Федерации, Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск: Изд-во НГПУ , 2020. – 150 с.
5. Никашина Н. А. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы» /под ред. Р. Е.Левинной – М: Просвещение, 1965. – С. 46-66

УДК 370

Свириденко И.А., Фадевнина А.А. Метод сенсорной интеграции в работе с детьми с ОВЗ

Свириденко Ирина Анатольевна

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

Фадевнина Алла Александровна

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

The method of sensory integration in working with children with disabilities

Sviridenko Irina Anatolyevna

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

Fadevnina Alla Alexandrovna

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

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная проблема метода сенсорной интеграции в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Метод сенсорной интеграции является эффективным инструментом, который помогает детям с ОВЗ развивать и улучшать свои сенсорные навыки. В статье обсуждаются основные принципы и методы этого подхода, а также преимущества его использования. Автор исследует влияние метода сенсорной интеграции на различные аспекты развития детей с ОВЗ, такие как моторика, восприятие, внимание и связь с окружающим миром.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, дети с ограниченными возможностями здоровья, сенсорная обработка информации.

Abstract. This article discusses the actual problem of the sensory integration method in working with children with disabilities (HIA). The sensory integration method is an effective tool that helps children with disabilities develop and improve their sensory skills. The article discusses the basic principles and methods of this approach, as well as the advantages of using it. The author explores the influence of the sensory integration method on various aspects of the development of children with disabilities, such as motor skills, perception, attention and communication with the outside world.

Keywords: sensory integration, children with disabilities, sensory processing of information.

Сенсорная интеграция впервые описана терапевтом А. Джейн Аэрс в 1970-е годы, США. Сенсорная интеграция имеет отношение к телу и обработке сенсорной информации так называемых «входов» или стимулов, которые попадают из внешней среды. Джейн Аэрс исследовала, что сенсорная система развивается с течением

времени, так же как и другие аспекты психофизического развития (речь, моторика и т.д.), И что ее дефицит может возникнуть в процессе развития сенсорной системы [1].

Обработка сенсорной информации – это способ и процесс обнаружения, передачи, распознавания и анализа ощущений в центральной нервной системе, а также интеграции, объединяющей конечную обработку сенсорных стимулов и их осознание [3].

Нарушения сенсорной обработки лежат в основе многих проблем развития речи, движений, обучения, поведения. Распространенность нарушений сенсорной обработки у детей по данным разных авторов варьирует от 5 до 30% и достигает еще более высокой частоты при нарушениях нервно-психического развития [6].

Ведущую роль сенсорного развития и конструирования с детьми без патологии исследовали следующие ученые: А.Н. Давыдчук, З.В. Лиштван, а также с детьми с нарушением развития Н.Г. Минаева, Л.Н. Павлова, М.Н. Теречева; сенсорную депривацию, связанную с нарушением сенсорных ощущений, исследовали такие ученые: Л.А. Парамонова, Н.Д. Симонова и др. [2; 5; 6; 8]

Хорошо организованная сенсорная система может интегрировать входящий стимул сразу от нескольких источников (визуального, слухового, проприоцептивного или вестибулярного). Дисфункция в сенсорной интеграции возникает, когда сенсорные нейроны не сигнализируют или не функционируют эффективно, что приводит к дефициту психофизического развития, обучения и/или эмоционального регулирования.

Сенсорный профиль обеспечивает стандартный метод для профессионалов для измерения сенсорных способностей обработки сенсорной информации ребенком и обеспечивает профиль влияния сенсорной обработки на функциональной деятельности в повседневной жизни ребенка [2].

Причины нарушений сенсорной обработки информации до сих пор не определены, хотя в различных исследованиях упоминаются такие причины как: генетика, воздействие окружающей среды и пренатальные факторы, такие как стресс или алкоголь.

В практической коррекционной работе педагоги интенсивно используют различные элементы технологии сенсорной интеграции, целью которой является ссылка, балансировка и развитие обработки сенсорных стимулов центральной нервной системой.

Комплекс упражнений по сенсорной интеграции создается на основе сенсорной диагностики индивидуально для каждого ребенка. Элементы сенсорной интеграции могут включаться как составные части в занятия по другим методикам.

Эффективность использования методов сенсорной интеграции также обеспечивает выполнение следующих условий, в частности: создание для ребенка атмосферы доверия и уверенности в собственных силах; диагностика и выявление у ребенка трех наиболее актуальных проблем; взаимодействие с ним в соответствии с поставленными целями; взаимодействие не только с ребенком, но и с его родителями; перенос коррекционных приемов в повседневную жизнь ребенка и их активная реализация с помощью родителей и окружающих людей [6].

Основные принципы сенсорной интеграции включают:

1. Индивидуализация: каждый ребенок уникален, поэтому важно адаптировать методы сенсорной интеграции под его потребности и возможности.
2. Постепенность: ввод новых сенсорных стимулов должен быть постепенным и контролируемым, чтобы ребенок мог приспособливаться и адаптироваться.
3. Системность: сенсорные стимулы должны быть организованы в систематическом порядке, чтобы помочь ребенку воспринимать и интегрировать их более эффективно [7].

Некоторые методы сенсорной интеграции, которые могут быть использованы при работе с детьми с ОВЗ, включают:

1. Терапия с использованием воздушных подушек и качелей: эти устройства помогают улучшить равновесие и координацию движений ребенка.
2. Игры с использованием различных текстурных материалов: такие игры помогают развивать тактильные навыки и чувствительность к различным поверхностям.
3. Музыкальная терапия: игра на музыкальных инструментах или прослушивание музыки может помочь стимулировать слуховые навыки и координацию движений.
4. Терапия с использованием ароматов: ароматерапия может помочь улучшить обоняние и оказать расслабляющее или стимулирующее воздействие на ребенка [8].

Одним из средств коррекции дисфункций сенсорной интеграции является оборудованная сенсорная комната, представляющая собой искусственно созданное, наполненное разнообразными стимулами среду, где ребенок с особыми потребностями, находясь в безопасном, комфортном окружении, самостоятельно или в сопровождении специалиста исследует окружающую среду. Занятия в сенсорной

комнате предусматривают пассивные, активные и интегративные виды деятельности. В условиях сенсорной комнаты используется массированное влияние информации на каждую сенсорную систему [6].

Одновременная стимуляция нескольких сенсорных систем приводит не только к повышению активности восприятия, но и к обеспечению сенсорной интеграции.

Занятия в сенсорной комнате обычно состоят из трех частей: вводной («включение» отдельных ощущений в соответствии с задачами программы); основной (активные и интегративные задачи); заключительной (пассивная релаксация, «исключение» ощущений).

Методы сенсорной интеграции могут использоваться как на индивидуальных, так и групповых занятиях в различных видах деятельности ребенка. На коррекционных занятиях с использованием элементов сенсорной интеграции дети не только наслаждаются тем, что делают, слышат, видят, чувствуют, смакуют, но и формируют представления о предметах и явлениях окружающей среды. Все это положительно влияет на их развитие в целом [4].

Опыт применения технологии сенсорной интеграции позволяет сделать следующие выводы:

1) междисциплинарный характер сенсорной интеграции (различные специалисты: педагоги, психологи, логопеды, специалисты по физической реабилитации могут использовать ее методы или элементы) усиливает влияние взаимодействия в процессе реализации коррекционно-реабилитационных мероприятий, предусмотренных индивидуальной программой развития;

2) терапия сенсорной интеграции не имеет возрастных ограничений и противопоказаний относительно применения ее элементов. Данная методика может быть использована как для детей с ДЦП, аутизмом, умственной отсталостью, ЗПР, так и эпилепсией, нарушением слуха, зрения, речи и т.д.;

3) существуют определенные нарушения сенсорной интеграции, которые практически невозможны «перерасти». Поэтому, чем быстрее начнется коррекционная работа, тем эффективнее будет осуществляться процесс реабилитации;

4) метод сенсорной интеграции является не медикаментозным и выступает как средство профилактики, лечения и реабилитации, основанный на знаниях основ физиологии, психологии, коррекционной педагогики, педиатрии, психиатрии;

5) необходима консультативная работа с родителями по содержанию, формам и средств внедрения сенсорной интеграции в домашних условиях [8].

Следовательно, наибольшую эффективность технология сенсорной интеграции дает в коррекционной работе с детьми с ДЦП, аутизмом, синдромом Дауна, задержкой психического развития, которые постепенно учатся интерпретировать сенсорные стимулы и адаптироваться на новых уровнях сенсорно-интегрального развития. Кроме этого, метод полезен для детей с нормальным развитием для улучшения концентрации внимания, зрительных и слуховых систем, грубой и мелкой моторики, самосознания и самооценки [4].

Таким образом, метод сенсорной интеграции является полезным и эффективным инструментом в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Он способствует развитию и улучшению сенсорных навыков у этих детей, а также оказывает положительное влияние на их моторику, восприятие, внимание и взаимодействие с окружающим миром. Важно отметить, что метод сенсорной интеграции требует компетентного подхода и индивидуального подбора упражнений для каждого ребенка с ОВЗ.

Список литературы

1. Айрес Э. Джин. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Джин Айрес Э. – М.: Теревинф. 2021. – 272 с.
2. Давидчук, А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества / А.Н. Давидчук. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1976. – 79 с.
3. Денисова, А.С. Сенсорная интеграция - метод терапии в реабилитации детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии / А.С. Денисова, Ю.М. Савельева // E-Scio. – 2022. – №1 (64). – С. 1-8.
4. Дудорова, С.Ю. Сенсомоторная интеграция в работе с детьми с дцп с использованием метода «Совопрактика» // Universum: психология и образование. – 2022. – №3 (93). – С. 43-47.
5. Лиштван, З.В. Конструирование: пособие для воспитателя дет. Сада / З.В. Лиштван. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
6. Минаева, Н.Г. Обучение и воспитание детей с сенсорными нарушениями: учебное пособие / Н.Г. Минаева. – Саранск: ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», 2017. – 220 с.
7. Парамонова, Л.А. Детское творческое конструирование: Кн. для педагогов дошк. учреждений, преподавателей и студентов пед. ун-тов и колледжей / Л.А. Парамонова. – М.: Карапуз, 2014. – 239 с.
8. Теречева, М.Н., Павлова Л.Н. Технология сенсорной интеграции в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / М.Н. Теречева, Л.Н. Павлова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2019. – №2. – С. 201-210.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013

Мартыненко А.А. Модель супервизорского сопровождения готовности педагогов к инновационной деятельности

Мартыненко Антон Александрович

Заместитель директора частного общеобразовательного учреждения «Ноябрьская Православная гимназия»
полномочный представитель учредителя, г. Ноябрьск
antoni1584@mail.ru

Model of supervisory support of teachers' readiness for innovative activities

Martynenko Anton Alexandrovich

Deputy Director of Private General Education institutions «Noyabrskaya Orthodox Gymnasium», plenipotentiary representative of the founder, Noyabrsk

Аннотация. В данной статье описана содержательное наполнение модели супервизорского сопровождения готовности педагогов к инновационной деятельности. Автор раскрывает характеристику каждого блока структурно-функциональной модели, обозначая ее функции. Структурными блоками разработанной модели супервизорского сопровождения формирования готовности педагогов к инновационной деятельности выделены: целевой, мотивационно-ценностный, содержательный, процессуально-супервизорский, итогово-аналитический. Проблема формирования готовности педагогов к инновационной деятельности будет решаться более эффективно при использовании специально разработанной модели супервизорского сопровождения, реализованной на фоне комплекса педагогических условий.

Ключевые слова: модель, блок, супервизия, сопровождение, функции.

Abstract. This article describes the content of the model of supervisor support for the readiness of teachers for innovative activities. The author discloses the characteristic of each block of the structural-functional model, denoting its functions. The structural blocks of the developed model of supervisor support for the formation of teachers' readiness for innovative activities are highlighted: targeted, motivational-value, meaningful, procedural-supervisor, final-analytical. The problem of forming the readiness of teachers for innovative activities will be solved more effectively when using a specially developed model of supervisor support, implemented against the background of a set of pedagogical conditions.

Keywords: model, block, supervision, maintenance, functions.

С целью более глубокого проникновения в сущность реализации супервизорского сопровождения формирования готовности педагогов к инновационной деятельности, а также укрепления связи между педагогической теорией и практикой рассмотрим структурно-функциональная модель данного явления.

Материалистическая гносеология исходит из того, что модель является «специфическим средством отображения материального мира человеком», одной из форм познания.

Так, В.А. Штофф подчеркивает, что модели отображают внешний мир в сознании людей, так как выступают формой отображения, средством отображения. Поэтому одной из важнейших гносеологических функций моделей является их отражательная функция [3].

Другая точка зрения сосредоточена на том, что модель – это мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, дает новую информацию об этом объекте [1].

Анализ литературы по изучаемой проблеме в области педагогического моделирования показал, что наиболее распространенной является структурно-функциональная модель, достоинством которой является выявление сущности объекта исследования через раскрытие его структуры, выявление функциональной направленности каждого ее компонента [2].

Выделение блоков в конструкте структурно-функциональной модели связано с пониманием того, что моделирование супервизорского сопровождения формирования готовности педагогов к инновационной деятельности должно включать в себя следующую последовательность работ:

- определение общей структуры, формулирование цели и задачи рассматриваемого процесса;
- формулирование и обоснование подходов и принципов к организации данного процесса;
- разработка структуры и содержательного наполнения модели через описание выделенных блоков;
- выявление и обоснование педагогических условий, обеспечивающих эффективное функционирование модели супервизорского сопровождения формирования готовности педагогов к инновационной деятельности;
- разработка критериально-диагностического инструментария для определения результативности функционирования разработанной модели.

Обозначенные процессы проходят в строгой иерархической взаимосвязи: результат выполнения одного используется в качестве исходных данных для другого.

Таким образом, структурно-функциональная модель супервизорского сопровождения формирования готовности педагогов к инновационной деятельности

включает следующие блоки: целевой, мотивационно-ценностный, содержательный, процессуально-супервизорский, итогово-аналитический.

Целевой блок модели предназначен для раскрытия цели и ее дифференциации.

Содержание образующих данного блока вносится на основе содержания структуры готовности инновационной деятельности педагогов.

В качестве цели разрабатываемой модели рассматриваем процесс формирования готовности педагогов к инновационной деятельности на основе супервизорского сопровождения.

По нашему мнению, поставленная цель исходит из требований профессионального стандарта «Педагога» и социальным заказом общества на высококвалифицированных педагогов в сфере образования, обладающих высоким уровнем профессиональной мотивации, профессионально-педагогической компетентности в осуществлении инновационной деятельности.

Главная цель – повышение уровня сформированности готовности педагогов к инновационной деятельности предусматривает решение задач, в которых поставленная цель конкретизируется. Под задачей понимается реально достижимый в данный отрезок времени и в определенных условиях результат [1].

Задачи составляют следующие содержательные характеристики блока:

– когнитивные (сформировать знания о сущности, содержании, видах, формах, методах инновационной деятельности);

– мотивационные (мотивация к освоению основ инновационной деятельности, готовности включаться в нее как процессу, осознание значимости инновационной деятельности, потребности реализовать себя в инновационной деятельности как профессионала);

– деятельностные (овладение необходимыми умениями, логической последовательностью инновационной деятельности, разработка предложений о внедрении новшеств в образовательную систему школы, совокупность способов, которыми педагог выполняет действия, направленные на решение задач его инновационной деятельности);

– рефлексивные (необходимость входить в рефлексивную позицию, анализ и выявление проблем собственной деятельности);

– супервизорские (поддержка и развитие профессионального роста педагогов, организация процесса обогащения знаний в сфере инновационной деятельности, содействие в формировании готовности педагогов к инновационной деятельности,

формирование инновационно-педагогических умений, рефлексивного мышления, решение профессионально-деятельностных проблем в инновационной деятельности, создание благоприятной формирующей среды).

Данный блок модели задает то содержание, которое подлежит формированию готовности педагогов к инновационной деятельности.

Основная функция целевого блока модели – целеобразующая.

Содержательный блок модели выполняет функцию информационного обогащения педагогов. Это предусматривает конструированию учебного материала, способствующего формированию не только понимания специфики инновационных процессов, но и готовности к его осуществлению в практической деятельности.

Целенаправленное формирование готовности педагогов к инновационной деятельности требует, прежде всего, разработки специальной программы. Такая программа составляет информационную основу содержательного блока модели, имеет двустадийное блочное строение, интегративный характер и практико-ориентированную направленность.

Основная функция содержательного блока модели - информационная

Процессуально- супервизорский блок модели.

Развитие педагогической супервизорской практики обусловлено появлением новых образовательных стандартов, утверждением стандарта профессиональной деятельности педагога, необходимостью соответствия деятельности педагогов к меняющимся условиям. Возникает потребность в новых технологиях и методах сопровождения процесса деятельности педагогов.

Особенностью содержания супервизорского сопровождения формирования готовности педагогов к инновационной деятельности являются его формы: консультации, беседа, семинар-практикум, вебинар, демонстрация опыта коллег, педагогический интенсив, педагогическая мастерская и др. Вместе с обозначенными формами важным является методическое обеспечение формирования готовности педагогов к инновационной деятельности. В логическом конструкте супервизорского сопровождения методическое обеспечение может выполнять супервизорские функции:

– обучающую, которая нацелена на овладение профессиональными знаниями, умениями инновационной деятельности;

– консультационную, восполняющую содержательные «пустоты» по поводу конкретной проблемы в инновационной деятельности;

– поддерживающую в преодолении препятствий осуществления инновационной деятельности;

– информационную, которая предоставляет педагогам необходимую информацию по основным направлениям инновационной деятельности, новым педагогическим технологиям, образовательным программам.

Основная функция описанного блока – формирующая

Итогово-аналитический блок модели определяет эффективность функционирования предлагаемой модели, связанной супервизорским сопровождением формирования готовности педагогов к инновационной деятельности, с разработкой соответствующих уровней сформированности готовности педагогов к инновационной деятельности.

Результатом сформированности готовности педагогов к инновационной деятельности должна стать целостная личность, обладающая познавательным интересом к данному виду деятельности, испытывающая потребность в применении и реализации инновационной деятельности, способностью к формулированию инновационных идей, способностью создавать новшества в педагогическом процессе, стремление к активному участию в создании, распространении педагогических инноваций.

Основная функция итогово-аналитического блока – аналитическая.

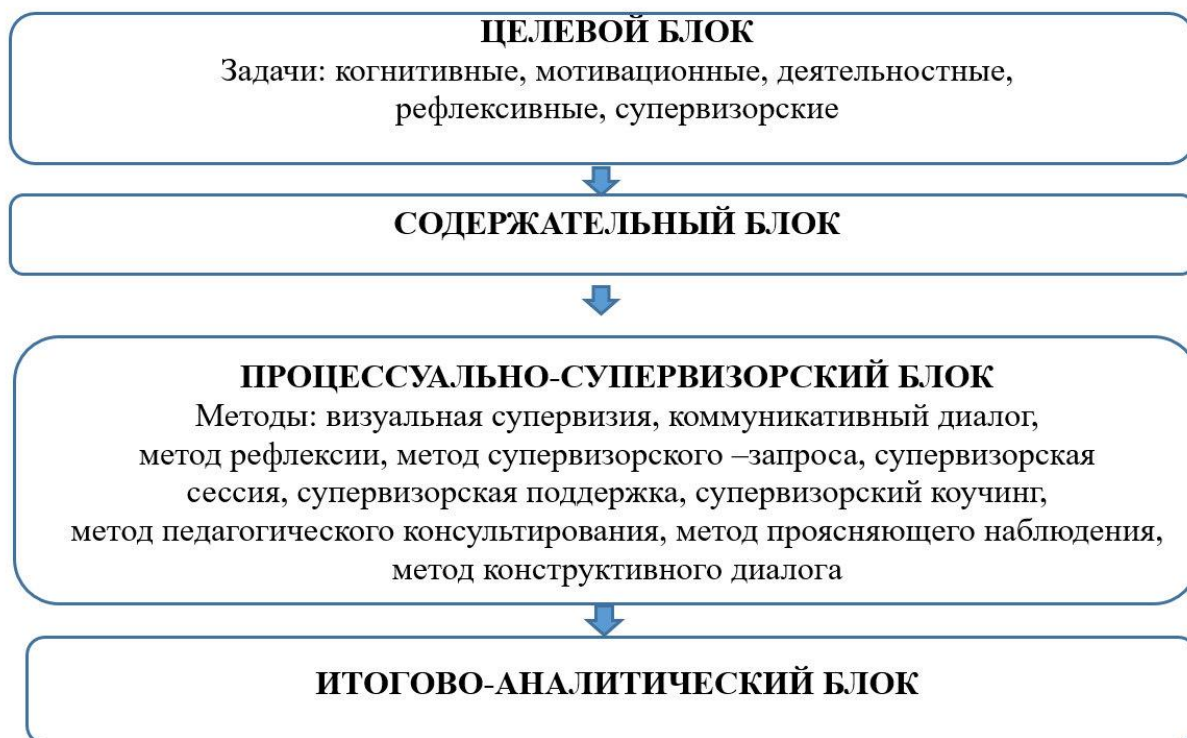


Рисунок 1. Модель супервизорского сопровождения готовности педагогов к инновационной деятельности

Построение модели супервизорского сопровождения формирования готовности педагогов к инновационной деятельности целесообразно осуществлять на основе системного, деятельностного, компетентностного подходов, способных обеспечить организационную комплексность ее построения и внутреннего содержания, соответствующего требованиям готовности педагогов к инновационной деятельности. Взаимодополняющая разработка указанных подходов позволяет осуществлять комплексное исследование проблемы формирования готовности педагогов к инновационной деятельности и построить эффективно структурно-функциональную модель супервизорского сопровождения данного процесса.

Список литературы

1. Весна, М.А. Моделирование как средство научно- педагогического познания //Педагогические исследования: гипотезы, проекты, внедрения: Сб.научн. тр. № 3/4/ - Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та. 1999. – С. 3-12.
2. Мокрецова, Л.А. Преемственность управления подготовкой педагога (некоторые методологические аспекты) // Вестник университета Российской академии образования. – 2006. – № 4. – С. 65-71.
3. Штофф, В.А. Моделирование и философия. – М – Л.: Наука, 1986. – С.301, с.156.

УДК 377.031

Петухов С.Ю. Развитие экологических компетенций педагогов в системе дополнительного профессионального образования

Петухов Сергей Юрьевич

Старший преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин
Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации
педагогических работников, Челябинск, Россия
sp_2468@mail.ru

Development of environmental competencies of teachers in the system of additional professional education

Petukhov Sergey Yuryevich

Senior Lecturer departments of natural and mathematical disciplines
Chelyabinsk Institute retraining and advanced training
teaching workers, Chelyabinsk, Russia

Аннотация. Статья раскрывает соотношение понятия экологическая компетентность в реализации федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного, среднего общего образования, как обязательный планируемый результат обучения. Рассматриваются исторические этапы экологического образования в школе. Уделено внимание эколого-педагогической деятельности через формирование системы эколого-педагогических знаний, умений, действий и навыков на осознание целей и задач экологического образования, а также выработку моделей экологического образования, определение технологий, средств, условий, оценку достижения определенного результата данной деятельности. Приведен обзор учебно-методических пособий по формированию экологических знаний для учащихся и педагогов образовательных организаций. Раскрыта реализация дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Содержание и методика преподавания экологии в системе общего образования: региональный контекст», которая реализуется в Челябинском институте переподготовки и повышения квалификации педагогических работников.

Ключевые слова: экологическое образование и воспитание, экологическая компетентность, эколого-педагогическая деятельность, совершенствования эколого-педагогических компетенций педагогических работников.

Abstract. The article reveals the relationship of the concept of environmental competence in the implementation of federal state educational standards of primary, basic, and secondary general education, as a mandatory planned learning outcome. The historical stages of environmental education at school are considered. Attention is paid to environmental and pedagogical activities through the formation of a system of environmental and pedagogical knowledge, skills, actions and abilities to understand the goals and objectives of environmental education, as well as the development of models of environmental education, the identification of technologies, means, conditions, and the assessment of the achievement of a certain result of this activity. A review of educational and methodological manuals on the formation of environmental knowledge for students and teachers of educational organizations is provided. The implementation of an additional professional development program "Content and methodology of teaching ecology in the

general education system: regional context”, which is being implemented at the Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Pedagogical Workers, is disclosed.

Key words: environmental education and upbringing, environmental competence, environmental and pedagogical activities, improving the environmental and pedagogical competencies of teaching staff.

Глобальные проблемы современного мира, такие как национальные и социальные конфликты, экономические проблемы, истощение природных ресурсов, экологический кризис имеют в своей основе недостаток компетенций человека. Одной из таких компетентностей является экологическая компетентность. По мнению Д.С. Ермакова экологическая компетентность учащихся – «потенциал и опыт видов действий учащихся экологической направленности, который носит личностно-ориентированный, деятельностный характер» [1]. Данное понятие емко выражает современные требования к экологическому образованию, которые выражаются в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО). Обязательным результатом планируемых результатов обучения становится «осознание обучающимися ...экологического состояния окружающей его среды, роли экологической культуры в обеспечении личного и общественного здоровья; участие обучающихся в видах деятельности формирующих экологическую культуру мышления и поведения» [2].

Реализация этих положений требует от педагога постоянного обновления знаний, освоение и использование новых педагогических технологий, приемов и методов обучения, постоянного повышения своей квалификации, как в формальном, неформальном и информальном образовании.

В своем историческом развитии школьное экологическое образование прошло несколько этапов развития, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1. Этапы развития экологического образования

Этап развития экологического образования	Особенности
Биологический	Экологические знания реализовались через преподавание биологии. Формировались элементарные экологические знания, правила поведения в природе.
Биолого-географический этап	Основное внимание уделяется изучению естественных и изменённых ландшафтов, природным и искусственно созданным природным сообществам. Широко практикуются полевые практики и экскурсии по изучению географии и экологии родного края.

Этап развития экологического образования	Особенности
Естественнонаучный	Происходит интеграция естественнонаучных предметов в интегрированный предмет «Естествознание». В практику работы школ входит проведение экологических практикумов, основанных на использовании биологических и физико-химических методах исследования.
Социогуманитарный	Экологические знания включаются в изучение предметов гуманитарного цикла. Что находит отражение как на уровне содержания, так и на форм организации учебных занятий, такие как конкурсы рисунков, сочинений, плакатов, фотографий.
Интегративный	Данный этап характеризуется синтезом всех вышеуказанных подходов, а также разработку программ, учебно-методических материалов, пособий по экологическому образованию и воспитанию. Формирование и реализация комплексных программ на уровне работы федеральных и региональных инновационных площадок.

В экологическом образовании педагогов Челябинской области, а также реализуемых программах повышения квалификации Челябинского института переподготовки и повышения квалификации педагогических работников (ГБУ ДПО ЧИППКРО) нашли свое отражения все выше перечисленные этапы.

Готовность педагога к эколого-педагогической деятельности выражается, прежде всего, «в нацеленности педагога на формирование у обучающихся экологической ответственности интереса к природе, формирование и развитие морально-правовых и оценочных отношений, экологической культуры и убеждений в необходимости охраны природы» [3].

Эта готовность определяет разработанность педагогом системы эколого-педагогических знаний, умений, действий и навыков на осознание целей и задач экологического образования, а также выработку моделей экологического образования, определение технологий, средств, условий, оценку достижения определенного результата данной деятельности.

С этой целью для учителей естественнонаучных предметов, классных руководителей, методистов и других специалистов образовательных организаций в ЧИППКРО были разработаны следующие учебно-методические пособия:

1. «Путеводитель по особо охраняемым территориям Челябинской области (1-11 классы)». Пособие раскрывает формы, способы, методы формирования экологического образования путем изучения особо охраняемых природных территориях (ООПТ) региона; рассмотрена методика изучения ООПТ Челябинской области в урочной, внеурочной деятельности и в дополнительном образовании.

2. «Методика экологического воспитания в урочной деятельности», данные учебно-методические материалы направлены на формирование учебных и воспитательных подходов к организации и проведению уроков экологической направленности. Предложены методики формирования экологического воспитания для достижения личностных результатов обучающихся.

3. «Экология Челябинской области» в учебных предметах основного общего образования «Основы безопасности жизнедеятельности», «Математика», «Химия», «Физика». Основное предназначение данного пособия – технология конструирования предметных уроков с включением экологических знаний и представлений. Данное пособие имеет практико-ориентированный характер, включает систему различных заданий и упражнений, формирующих экологическое самознание и воспитание обучающихся.

4. «Экологическая безопасность». Данное учебно-методическое пособие предназначено для проведения курса внеурочной деятельности в 5-7 классах, содержит как теоретический материал по темам: экологическое равновесие на урбанизированных территориях, экологические традиции и обычаи народов Урала, экологические опасности городских и сельскохозяйственных территорий, а также практикоориентированные задания.

5. «Экология Челябинской области (7-9 класс). Учебно-методические материалы данной книги имеют ярко выраженный эколого-региональный характер, рассматриваются экологические проблемы региона, как одного из индустриальных центров страны, предлагаются возможные пути решения данных проблем, через поисковую и проектную деятельность.

6. «Экология Челябинской области и устойчивое развитие 10-11 класс». В данном учебно-методическом материале продолжена серия учебно-методических разработок, спроектированных в соответствии с Концепцией непрерывного экологического образования в системе общего образования Челябинской области. Большое внимание уделено изучению взаимодействия в системе «общество — окружающая среда — промышленность», концепций взаимодействия общества и природы, экономико-экологических привычек и потребностей современного

человека, а также особенностям развития Челябинской области в аспекте устойчивого развития.

7. «Методика экологического образования в начальной школе: внеурочная деятельность». Пособие предназначено в помощь педагогу, так как в нем рассматриваются основные учебные технологии формирования экологических знаний и представлений на уровне начальной школы, как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Разбираются технологии реализации рабочих программ курсов внеурочной деятельности (экскурсии, в том числе в музее и виртуальные, исследовательские эксперименты и опыты, проектные задачи, квест-игры, событийные технологии).

8. «Методическое руководство по ведению дневника исследователя «Научное волонтерство». Пособие раскрывает особенности научного волонтерства как нового направления в волонтерском движении, представлены механизмы ориентации младших школьников на научные исследования в будущем, раскрываются особенности формирования и развития научного волонтерства в основной и средней школе.

9. «Рекомендации по проведению экоурока в образовательных организациях Челябинской области» в пособии представлены рекомендации по проведению и организации экоурока как одного из новых и уникальных инструментов реализации экологического образования в дошкольном образовании, в начальном общем, основном общем и среднем общем образовании Челябинской области. В рекомендациях отражены принципы проведения экоурока, определены ключевые идеи, цели и задачи экоурока, предложены структура, формы и методы проведения экоурока. Описаны формы и методы экоурока.

Все вышеперечисленные учебно-методические пособия призваны помочь учителю в формировании и развитии экологического образования и воспитания. Рассматривая роль учителя в данном направлении образования, следует помнить, что данный процесс принесет результат и будет эффективным при условии соответствующей подготовки педагога. Соответственно особое значение приобретает система курсового повышения квалификации педагогов. На курсах повышения квалификации педагоги знакомятся с новыми трендами экологического образования, концепциями, технологиями, которые способствуют повышению экологических знаний и пониманий, формируют целостную картину мировоззрения и миропонимания.

В целях совершенствования эколого-педагогических компетенций педагогических работников общеобразовательных организаций по реализации практико-ориентированного экологического обучения при организации и реализации образовательного процесса в ГБУ ДПО ЧИППКРО разработана и успешно реализуется дополнительная профессиональная программы повышения квалификации «Содержание и методика преподавания экологии в системе общего образования: региональный контекст».

Данная программа предполагает изучение таких актуальных для экологического образования тем, как: Экологическая компетенция – новый планируемый результат обновленных ФГОС НОО и ООО; Эколого-образовательная деятельность всех участников образовательного процесса: построение и реализация; Совершенствование технологий и изменение содержания экологического образования обучающихся; Создание условий для мотивации обучающихся как средства повышения качества экологического образования; Экологическое образование школьников в региональном образовательном пространстве.

Перечисленные темы носят актуальный и практико-ориентированный характер, нацеливают педагога на системную деятельность, анализ и обобщение собственного педагогического опыта и его коррекцию в свете современных требований.

Содержание разработанного курса включает в себя методические, информационные, психолого-педагогические компоненты необходимые для достижения высокого уровня практического и теоретического осмысления и обобщения современного понимания экологического образования и воспитания.

В процессе изучения слушатели знакомятся с актуальными проблемами экологического образования и воспитания на современном этапе развития образования, с новыми подходами их решения, основанными на принципах устойчивого и сбалансированного эколого-социально-экономического развития.

В основу отбора содержания разработанного курса легли как общепедагогические принципы, так и принципы фундаментальности, проблемности, культуросообразности, природосообразности, интеграции междисциплинарного характера, региональности и основные идеи устойчивого развития.

Примером интеграции межпредметности в формировании экологических связей служит работа МАОУ «СОШ № 108 г. Челябинска им. Героя Российской Федерации А.В. Яковлева» в которой создана система экологического образования «Мультилаб» - пять предметных лабораторий: «Эколаб» - экологическая тропинка,

«Биолаб» - экология для любознательных, «Фаблаб» - техноэкологическая лаборатория, «Экокадр» - путешествие по мультстране, «Логолаб» - перспектива развития экологических знаний. Посещение данного образовательного учреждения формирует у слушателей современный взгляд на перспективы и возможности технологизации экологического образования.

Программа «Содержание и методика преподавания экологии в системе общего образования: региональный контекст» содержит модули, которые учитывают профессиональные потребности, выявленные дефициты слушателей.

Новизна данной программы состоит в комплексном междисциплинарном подходе к проблеме формирования не только экологического образования, но и к экологической культуры личности в целом.

Организация занятий включает в себя различные формы и методы, что позволяет реализовывать принцип вариативности организации учебного процесса исходя из начального уровня подготовленности слушателей, учитывая их индивидуальные потребности, таким образом, реализуется андрагогический подход в образовании.

При обучении слушателей используются различные формы работы, такие как лекции, семинары, посещение школ – лидеров экологического образования, зачетные работы, так и современные формы обучения - тренинги, проектная работа, мастер-классы, что позволяет создавать во время занятий высокую мотивацию, развивает креативность и создает положительный психологический настрой на обучение.

В настоящее время на курсах «Содержание и методика преподавания экологии в системе общего образования: региональный контекст» было обучено более трехсот слушателей – педагогов из различных образовательных организаций г. Челябинска и области.

По мнению многих авторов «экологическое образование должно быть непрерывным, охватывая все уровни образование и воспитание» [4], исходя из того, что «экологическое образование – это целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения экологическими знаниями, умениями и навыками» [5].

Из этого следует, что в основе экологического образования стоит педагог, его личность и его профессиональные компетенции в этой области. Подготовка педагогов в области экологического образования должна иметь системный подход, что полностью решает задачу формирования важного профессионально значимого

качества педагога - его готовности к «эколого-педагогической деятельности, способной перерасти в эколого-педагогическую компетентность как высшую ступень профессионализма при условии непрерывности педагогического образования» [6].

Список литературы

1. Ермаков Д.С. Формирование экологической компетентности учащихся: теория и практика. М. РУД. 2009 с.44
2. Приказ Министерства просвещения РФ № 287 от 31 мая 2021г. «Об утверждении федерального государственного стандарта основного общего образования»
3. Несговорова Н.П. Подготовка к эколого-педагогической деятельности и ее проектирование в системе непрерывного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1
4. Коликова, Е. Г. Формирование естественно-научной грамотности и глобальных компетенций обучающихся: экологический контекст / Е. Г. Коликова, О. С. Прибытова, Н. А. Лаптева. – Челябинск : ГБУ ДПО ЧИППКРО, 2023. – 50 с.
5. Мешечко Е.Н. Основы экологии: учеб. пособие под ред. Е.Н. Мешечко. - Мн.: Экоперспектива, 2002. - 376 с.
7. Шевцов, А.Г. Социальная экология и экологическое воспитание: методологические основы: учеб. пособие / А.Г. Шевцов. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ин-та, 1992. - 101с
8. Серикова В.И., Шайкина В.Н., Сахно О.А. Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров //Материалы XIII Международной научно-практической конференции «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров» Челябинск, 2022. С. 223-232
9. Бегашева И.С. Формирование функциональной грамотности школьников в контексте преподавания учебных предметов : учебно-методическое пособие / Н. И. Васильева, Е. Г. Коликова [и др.]. – Челябинск : Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2021. – 80 с.
10. Лаврентьева Л.А. Экологическая компетентность в современных исследованиях: сущность, содержание и структура // Известия ИГЭА. 2012. № 5(85).С. 209-212
11. Метелица А.С. Экологическое образование в повышении квалификации педагогов // Современное образование Витебщины. 2017. № 4 (18). С.26-27

УДК 811:378.4

Северина В.Ф. Развитие умений работать со словарем при переводе иноязычных текстов в неязыковом вузе

Северина Виктория Феодосиевна

канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков
Алтайский государственный аграрный университет, РФ, г. Барнаул
svikki28@mail.ru

Development of skills to work with a dictionary when translating foreign language texts at a non-linguistic higher education institution

Severina Viktoriya Feodosieyvna

Cand. Sci. (Pedagogy), Associate professor at the Department of Foreign language
Altai State Agricultural University, Russia, Barnaul

Аннотация. Целью данной статьи является исследование проблемы использования словарей на занятиях иностранного языка в неязыковом вузе при переводе иноязычных текстов. Для определения предпочтений студентов в выборе дополнительных инструментов для перевода текстов был проведен опрос среди студентов 1-2 курсов, изучающих иностранный язык. В статье дается подробный анализ полученных результатов. Было выявлено, что опрашиваемые предпочитают использовать электронные словари и программы-переводчики, а не бумажные словари. Приводятся причины такого выбора. Автором обосновывается необходимость обучения студентов рациональным приемам работы с различными видами словарей в процессе перевода текстов. Особое внимание уделяется описанию организации работы по обучению студентов использованию словарей. Приводятся примеры памяток по работе со словарем и упражнений, направленных на развитие продуктивных умений студентов работать со словарем.

Ключевые слова: иностранный язык, неязыковой вуз, словарь, программа-переводчик, памятка, упражнение.

Abstract. The purpose of this article is to study the problem of using dictionaries in foreign language classes at a non-linguistic higher education institution when translating foreign language texts. To determine the preferences of students in choosing additional tools for translating texts, a survey was conducted among first- and second-year students studying a foreign language. The article provides a detailed analysis of the results obtained. It was found that respondents preferred to use electronic dictionaries and translation programs rather than paper dictionaries. The reason for this choice are given. The author substantiates the necessity of teaching students rational methods of working with various types of dictionaries in the process of translating texts. Special attention is paid to the description of organizing the work on teaching students to use dictionaries. Examples of memos on working with a dictionary and exercises aimed at developing students' productive skills to work with a dictionary are given.

Keywords: foreign language, non-linguistic higher education institution, dictionary, translation program, memo, exercise.

В настоящее время современной российской экономике требуются высокообразованные специалисты, обладающие широким образовательным кругозором и глубокими профессиональными знаниями, и умениями, способные продолжать учиться, извлекать новую информацию из различных источников. Такая учебная дисциплина как «Иностранный язык» вносит значительный вклад в обучение этому будущих специалистов. Одним из основных условий продуктивной организации учебного процесса в аграрном вузе является обучение иностранным языкам, имеющее профессиональную направленность, которое становится средством совершенствования специальных знаний и личностно-профессионального развития студентов, а также средством развития иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой и культурной сфер деятельности [1].

Преподаватели кафедры иностранных языков Алтайского государственного аграрного университета занимаются исследованием различных аспектов подготовки будущих специалистов к продуктивному использованию иностранного языка (ИЯ) в своей будущей профессиональной деятельности, а именно: изучением влияния использования информационной образовательной среды на обучение магистрантов профессиональному ИЯ [2], исследованием особенностей профессионально ориентированного подхода к обучению ИЯ [3] и деловой коммуникации как элемента профессионально ориентированного подхода изучения ИЯ в аграрном вузе [4], изучением методов развития профессионального интереса в процессе обучения ИЯ студентов, обучающихся по программе «Профессионалитет» [5], разработкой системы работы с текстами по специальности на занятиях ИЯ в неязыковом вузе [6]. Особое место занимает проблема обучения студентов работе со словарем, так как в процессе изучения ИЯ студентам приходится работать с иноязычными текстами, в том числе профессионально ориентированными. При этом им необходимо иметь дело с большим количеством как известных им, так и незнакомых слов, о значении которых они либо должны догадаться на основе знания словообразовательных элементов, а также контекста и выявления семантических связей в предложении, либо найти требуемое незнакомое слово в словаре, приводя его в начальную форму и правильно выбрав нужное значение слова. Поэтому в данной статье мы решили проанализировать использование студентами различных дополнительных инструментов для перевода и показать возможные пути обучения студентов более эффективному их использованию. В первую очередь это касается бумажных словарей.

Хотя все чаще студенты прибегают при поиске незнакомого слова к электронным словарям и программам-переводчикам.

Чтобы определить предпочтения студентов в выборе инструментов при переводе текстов и затем скорректировать организацию занятий ИЯ, мы провели небольшой опрос среди студентов первого и второго курсов факультета ветеринарной медицины Алтайского государственного аграрного университета, изучающих английский язык. Всего в опросе участвовало 159 респондентов (77 студентов первого курса и 82 студента второго курса).

Проанализируем полученные результаты.

На вопрос о том, где студенты чаще всего используют английский язык, почти все студенты (148 человек из опрошенных) указали, что это происходит при изучении английского языка на занятиях. 74% опрошенных также отметили, что используют английский язык в процессе участия в видеоиграх в интернете. 28% студентов используют английский язык при общении в социальных сетях, а 7% при просмотре видеороликов и фильмов в интернете. Всего 9 студентов (5,6%) иногда читают литературу на английском языке в оригинале, а 15 студентов (9,4%) слушают музыку на английском языке.

Больше половины респондентов (69%) ответили, что часто используют дополнительные инструменты при переводе текста. При этом 42% используют несколько источников (программы-переводчики, электронные и бумажные словари). Следует отметить, что бумажными словарями студенты пользуются в основном на занятиях.

Отвечая на вопрос о том, какими программами-переводчиками студенты пользуются чаще всего, они назвали Google Переводчик и Яндекс Переводчик. Кроме того, были названы DeepL, Dicter, Reverso Context и Screen Translate. Что касается электронных словарей, были упомянуты ABBYY Lingvo, Woordhunt, Cambridge Dictionary и My Words.

Относительно эффективности использования различных дополнительных инструментов для перевода текста были получены следующие данные. 42,7% студентов отметили низкую эффективность бумажных словарей. В качестве причин были названы «долгий поиск слова в словаре», «не всегда словарь под рукой», «не помогает при построении предложений на английском языке», «становится менее актуальным в настоящее время». По этим же причинам 44,7% респондентов выделили среднюю эффективность использования бумажных словарей. Всего 12,6% опрошиваемых отметили высокую эффективность данного инструмента для

перевода, полагая, что это «помогает лучшему запоминанию слов и расширению словарного запаса».

Среднюю и высокую эффективность использования электронных словарей отметили соответственно 42,7 и 53,5%, считая, что электронным словарем «быстро и удобно пользоваться», «практично», «есть функция прослушивания произношения слов». Всего 6 студентов (3,8%), отмечая низкую эффективность, полагали, что электронный словарь может содержать не все необходимые слова.

Самым эффективным инструментом для перевода текстов студенты считают программы-переводчики (69,2%). В качестве причин выбора такого варианта ответа были названы такие, как «доступность», «быстрота и удобство», «практичность», «исправление ошибок в случае их допущения». Среднюю и низкую эффективность данного инструмента для перевода выделили 27 и 3,8% респондентов соответственно, отмечая, что «не всегда бывает точный, корректный перевод», «выбрано неправильное значение термина без учета профессиональной направленности текста».

Проанализировав результаты опроса, мы пришли к заключению, что студенты довольно редко прибегают к бумажному словарю при переводе текста, хотя это достаточно доступное и полезное при изучении ИЯ средство обучения.

Словарь – это «универсальное средство обучения, которое дает определение слову (его значение), ключ к правильному произношению (транскрипция, ударение), пополняет запас синонимов и антонимов, показывает то или иное слово в контексте, наглядно демонстрирует способы словообразования в изучаемом языке» [7]. Следует учитывать, что «если у студентов не сформирован достаточно прочный навык использования справочных информационных источников, то возникающие трудности, промедления и раздражительность при поиске подходящего перевода приводят к негативному отношению к словарям и, как следствие, к переводческой деятельности в целом» [8].

Поэтому, несмотря на то, что не рекомендуется каждое незнакомое слово искать в словаре, а использовать догадку (антиципацию), все же следует организовывать работу по обучению использованию словаря, выделив для этого несколько занятий. Использование словаря существенно увеличивает словарный запас обучающихся, знакомит их с богатством словарного состава изучаемого языка, формирует у них необходимость самостоятельно находить слова и словосочетания, которые им требуются для осуществления продуктивной и репродуктивной речевой деятельности.

В первую очередь мы организуем работу с бумажными общими двуязычными словарями. Затем студенты знакомятся с монолингвальными словарями. А на втором курсе переходим к специальным терминологическим словарям. Как отмечает Е.Н. Соловова, «искусство работы с разными типами словарей может пригодиться не только в процессе овладения иностранным языком, но и для решения различных по сложности коммуникативных, академических или профессиональных задач на любом языке, в том числе и на родном» [9, с. 233].

Вначале следует ознакомить студентов со структурой словаря для более быстрой ориентации в нем. На первом курсе для снятия трудностей при работе со словарем мы используем авторское учебное пособие «Учимся работать со словарем». Пособие включает тексты лингвострановедческой тематики, памятки по работе со словарем, а также упражнения, предназначенные для обучения студентов эффективной работе со словарем.

Приведем пример памятки по работе со словарем:

1. Для корректного выбора значения незнакомого слова Вам необходимо ознакомиться со структурой словарной статьи в словаре. Слова в словарной статье даются с условными обозначениями частей речи. Разные части речи могут быть даны в одной словарной статье.
2. Слово по большей части бывает многозначным. Проверьте, сколько и какие значения искомого слова даются в словарной статье.
3. Не останавливайтесь на первом значении, приводимом в словарной статье.
4. Если первое значение слова не соответствует смыслу или контексту, посмотрите его второе значение, если второе не подходит, посмотрите третье значение.
5. Ознакомьтесь со словосочетаниями с искомым словом и их значениями; выберите из них наиболее подходящее.

Что касается упражнений пособия, студентам рекомендуется выполнять их самостоятельно, при этом используя наиболее рациональные и подходящие для себя приемы работы со словарем, и оценивать, насколько правильно выполнено то или иное задание. Студенты могут выполнять это в парах и микрогруппах, что способствует включению студентов в совместную деятельность, развитию коммуникативных умений студентов, а также толерантного отношения и эмпатии по отношению к собеседнику. Для формирования продуктивных навыков работы со словарем мы используем следующие упражнения:

- расположите слова в алфавитном порядке, учитывая не только первую, но и вторую, и третью буквы;
- назовите начальную форму данного слова;
- переведите слова, не пользуясь словарем (интернационализмы);
- установите, от каких частей речи образованы сложные слова;
- переведите словосочетание, обращая внимание на выбор значения многозначного слова;
- определите состав и значение идиоматических выражений;
- отредактируйте перевод текста с иностранного языка на русский язык, обращая внимание на так называемые «ложные друзья переводчика» и ряд других упражнений.

На втором курсе, когда начинается работа с текстами профессиональной направленности, мы используем авторский краткий англо-русский словарь животноводческих терминов, который включает термины, наиболее часто встречающиеся в текстах по специальности, словосочетания с данными терминами, их антонимы и синонимы. Дается фонетическая транскрипция слов. Так как студенты начинают изучать специальные дисциплины с третьего курса, многие термины, встречающиеся в текстах, могут быть им незнакомы. Поэтому в словаре мы даем их краткое пояснение на русском языке.

Мы полагаем, что обучение студентов более продуктивному использованию словаря в процессе перевода текста поддерживает стремление студентов читать на ИЯ для самообразования и углубления своих профессиональных знаний. Это означает развитие действий, направленных на поиск слова в словаре, определение начальной формы слова, выделенного в тексте, определение какой частью речи оно является, формирование умений использовать контекстуальную догадку, а также разъяснение студентам необходимости прибегать к словарю только в крайнем случае, когда без этого непонятен смысл текста.

Что касается электронных словарей, мы не проводим на занятиях обучение их применению, тем не менее студенты могут обращаться к ним при переводе текстов. Кроме того, упражнения, направленные на обучение использованию бумажных словарей, несомненно помогают при поиске слова или словосочетания в электронном словаре. Но на занятиях мы не рекомендуем студентам пользоваться программами-переводчиками (особенно при работе с текстами по специальности), так как зачастую программа-переводчик допускает ошибки при выборе значения терминов, и в результате получается некорректный перевод. Поэтому мы практикуем задания,

направленные на исправление ошибок, допущенных программой-переводчиком, которые студенты исправляют индивидуально, в парах или мини-группами.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что несмотря на то, что в самостоятельной работе студенты все реже прибегают к использованию бумажного словаря при переводе иноязычных текстов, на занятиях следует уделять время для обучения студентов более рациональному использованию словаря, так как это не только способствует усвоению новой лексики, ее правильного произношения, пониманию содержания переводимых текстов, но и является важным условием овладения иностранным языком в целом, что оказывает положительное воздействие на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов и повышение их конкурентоспособности в профессиональной сфере.

Список литературы

1. Северина В.Ф. Организация процесса усвоения студентами профессионально-ориентированной лексики при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Аграрная наука – сельскому хозяйству: сб. матер. XIII Междунар. науч.-практ. конф. 15-16 февраля 2018 г.: в 2 кн. – Барнаул: РИО Алтайского ГАУ, 2018. – Кн. 1. – С. 43-44.
2. Крюкова О.А. Использование информационно-образовательной среды для обучения магистрантов профессиональному иностранному языку // Современные тенденции развития системы подготовки обучающихся по иностранному языку в неязыковом вузе: региональная практика: матер. Всерос. (нац.) науч. конф. 10-11 ноября 2022 г. – Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. аграр. ун-та, 2022. – С. 128-130.
3. Бахмутская Ю.А. Некоторые аспекты профессионально-ориентированного подхода к обучению иностранному языку в аграрном вузе (на примере Алтайского ГАУ) // Аграрная наука – сельскому хозяйству: сб. матер. XV Междунар. науч.-практ. конф. 12-13 марта 2020 г.: в 2 кн. – Барнаул: РИО Алтайского ГАУ, 2020. – Кн. 1. – С. 10-11.
4. Косачева Т.А. Компонент деловой коммуникации в процессе изучения иностранного языка (на примере аграрного вуза) // Аграрная наука – сельскому хозяйству: сб. матер. XV Междунар. науч.-практ. конф. 12-13 марта 2020 г.: в 2 кн. – Барнаул: РИО Алтайского ГАУ, 2020. – Кн. 1. – С. 29-30.
5. Лебедева О.Е. Методы развития профессионального интереса при изучении иностранного языка со студентами СПО // Аграрная наука – сельскому хозяйству: сб. матер. XVIII Междунар. науч.-практ. конф. 9-10 февраля 2023 г.: в 2 кн. – Барнаул: РИО Алтайского ГАУ, 2023. – Кн. 2. – С. 297-299.
6. Тимофеева Е.В. Система работы с текстами по специальности на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах // Аграрная наука – сельскому хозяйству: сб. матер. XIII Междунар. науч.-практ. конф. 15-16 февраля 2018 г.: в 2 кн. – Барнаул: РИО Алтайского ГАУ, 2018. – Кн. 1. – С. 49-50.
7. Котельникова Н.А, Смирнова М.Н. Место словаря в обучении иностранному языку // Молодой ученый. – 2023. – № 4 (451). – С. 166-168. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/451/99541> (Дата обращения 27.09.2023)
8. Журавлева Н.Н., Попутникова Л.А., Орлов Д.А. Проблема использования словарей и электронного переводческого сервиса при переводе специальной литературы с германских языков // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26551> (Дата обращения 27.09.2023)
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: АСТ : Астрель, 2010. – 272 с.

УДК 378.147

Яковлева Е.В., Апаркина А.В. Организация работы студенческого научного кружка на кафедре госпитальной терапии Саратовского государственного медицинского университета им. В.И. Разумовского

Яковлева Елена Викторовна

канд. мед. наук, доцент кафедры госпитальной терапии лечебного факультета
ФГБОУ ВО «Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского» Минздрава России
РФ, г. Саратов
elenaviktorova@yandex.ru

Апаркина Алена Васильевна

канд. мед. наук, доцент кафедры госпитальной терапии лечебного факультета
ФГБОУ ВО «Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского» Минздрава России
РФ, г. Саратов
Alena437539@yandex.ru

Organization of the student research circle at the Hospital Therapy Department of Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky

Yakovleva Elena Viktorovna

MD, PhD, Associate Professor at the Hospital Therapy Department
Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky, Saratov, Russia

Aparkina Alena Vasilevna

MD, PhD, Associate Professor at the Hospital Therapy Department
Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky, Saratov, Russia

Аннотация. Важным фактором повышения качества подготовки высококвалифицированных специалистов является создание в высших учебных заведениях условий для широкого привлечения студентов к научно-исследовательской работе, одной из основных форм которой является студенческий научный кружок. Авторами описан опыт организации работы студенческого научного кружка в медицинском вузе на примере кафедры госпитальной терапии лечебного факультета Саратовского государственного медицинского университета им. В.И. Разумовского. В статье представлены такие формы научно-исследовательской деятельности студентов, как клинические разборы, участие в работе научных проблемных групп, освоение навыков электронного сбора данных и методов статистического анализа, а также участие в межкафедральных и межвузовских заседаниях научного кружка, способствующее формированию актуального сегодня в медицине командного подхода. В статье также приведены данные о результативности работы студенческого научного кружка за трехлетний период.

Ключевые слова: медицинское образование, студенческий научный кружок, методика обучения, командный подход.

Abstract. An important factor in improving the quality of training of highly qualified specialists is considered to be the creation of conditions in higher educational institutions for the wide involvement of students in research work. One of the main forms of students in research work is the student scientific circle. The experience of student research circle

organisation at the Hospital Therapy Department of Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky is described by the authors. Different forms of student research work are presented in the article: clinical reviews, work in scientific problem groups, principles of statistic analysis, participation in interdepartmental and interuniversity meetings that contributes to the formation of an actual team approach. Also this article contains the results of the student scientific research work over a three-year period.

Key words: medical education, student research circle, teaching methods, team approach.

Важным фактором повышения качества подготовки высококвалифицированных специалистов является создание в высших учебных заведениях условий для широкого привлечения студентов к научно-исследовательской работе. Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности предусмотрена федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС 3) и является обязательной составной частью модели специалиста высшего профессионального образования. Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) является важнейшим средством повышения качества профессиональной подготовки и воспитания молодых специалистов, способных творчески применять в практической деятельности достижения науки. НИРС содействует выявлению наиболее талантливой и одаренной молодежи, раскрытию ее способностей и организации ее дальнейшего образования, развитию и повышению качества научных исследований и разработок, выполняемых студентами во внеучебное время в научных подразделениях университета. Задачами НИРС являются следующие: овладение студентами научным методом познания и на его основе углубленное и творческое освоение учебного материала, овладение методикой и средствами самостоятельного решения научных задач, приобретение навыков работы в научных коллективах и ознакомление с методами организации научной работы, непосредственное участие в решении научных задач [1, с.21]. Известно, что большинство студентов первого курса имеют смутное представление о своей будущей карьере, в то время как 3-4 курс становится определяющим для формирования карьерных прогнозов у будущих выпускников. У студентов старших курсов уже сложились определенные «карьерные ориентации» - профессиональные представления, проявляющиеся на стадии планирования выбора профессии, которая в последующем станет основной на пути к достижению карьерных высот [2]. В связи с этим участие в НИРС на старших курсах медицинского университета представляется наиболее осознанным в выборе медицинской специальности и позволяет студентам проявить больше уверенности в своих способностях и опыте, убедиться в правильности своего выбора и избежать разочарования в будущем.

Одной из основных форм НИРС на кафедре госпитальной терапии лечебного факультета Саратовского государственного медицинского университета им. В.И. Разумовского является участие студентов старших курсов в работе студенческого научного кружка (СНК). Становление работы СНК на кафедре госпитальной терапии неразрывно связано с именем профессора, доктора медицинских наук Леонида Сигизмундовича Шварца (1901-1974гг.), который лично уделял большое внимание научной работе молодых ученых. В послевоенные годы, увлеченные госпитальной терапией, студенты имели каждый свою собственную научную тему, на кафедральных заседаниях представляли к обсуждению результаты проведенных исследований, готовили доклады к традиционным весенним сессиям студенческого научного общества. Обсуждение докладов студентов обязательно включалось в план научных конференций кафедры и, безусловно, являлось важной школой воспитания молодых научных работников. Не случайно, что многие сотрудники кафедры вышли из рядов кружковцев. Именно со СНК начинала свой путь в науку профессор, доктор медицинских наук Лидия Сергеевна Юданова, на протяжении 20 лет возглавлявшая кафедру госпитальной терапии после Л.С. Шварца и ставшая по праву легендой Саратовской терапевтической школы. Таким образом, СНК как форма НИРС играет весьма значимую роль в подготовке будущих кадров высшей школы.

В повестке дня заседаний СНК сегодня традиционно присутствуют доклады с обзором литературы по актуальным и сложным вопросам внутренних болезней, знакомство с наследием основоположников отечественной терапевтической школы, клинические разборы с демонстрацией пациентов с редкими болезнями и трудным диагнозом. Ежегодно в работе СНК принимают участие от 36 до 46 студентов 5 и 6 курсов. Наличие у кафедры двух клинических баз, представленных многопрофильными стационарами (ГУЗ «Областная клиническая больница» и ГУЗ «Саратовская городская клиническая больница №1 им. Ю.Я. Гордеева»), позволяет активно использовать проблемный подход в обучении при клиническом разборе пациентов с коморбидной патологией, максимально приблизить обсуждение к реальной клинической практике, что существенно расширяет профессиональный кругозор студентов.

Значительный раздел работы СНК связан с непосредственным вовлечением студентов в научно-исследовательскую работу кафедры, основным научным направлением которой являются фундаментальные и клинические аспекты этиопатогенеза, профилактика, создание новых технологий диагностики, лечения и организации специализированной помощи больным терапевтического профиля. В

рамках основного направления кафедры госпитальной терапии занимается проблемой коморбидных состояний у пациентов терапевтического профиля – изучения особенностей развития и течения сочетанных форм патологии, диагностики и лечения пациентов с сочетанной патологией, прогнозированием течения заболеваний. Под руководством опытных преподавателей студенты участвуют в работе проблемных научных групп по ревматологии, нефрологии, кардиологии, гастроэнтерологии, пульмонологии, что способствует приобретению навыков работы с пациентами и медицинской документацией, электронного сбора данных, использования профессиональных онлайн и мобильных приложений. Участие в научно-исследовательской работе позволяет студентам овладеть статистическими методами анализа, приобрести более глубокие знания алгоритмов диагностики и протоколов лечения. Этот аспект НИРС представляется особенно важным в период цифровой трансформации здравоохранения, требующей подготовки высококвалифицированных кадров, специалистов новой формации по решению широкого спектра задач. Осуществляя исследовательский поиск, студент приобретает «интеллектуальную самоуверенность» (self-reliance), формирует научный стиль мышления и изложения, исследовательскую культуру и этику [3]. Наш опыт и опыт коллег демонстрирует, что наиболее плодотворной является групповая совместная работа нескольких студентов. Работа в группе дает возможность объединить усилия при проведении трудоемких исследований и за короткий срок выполнить значительно больший объем исследования, чем при выполнении индивидуальной темы [4, с.54].

Научные исследования и медицинские технологии сегодня становятся все более сложными и многогранными, а в клинической практике преобладают коморбидные пациенты, что в совокупности диктует необходимость при оказании медицинской помощи применять междисциплинарный подход, объединяющий усилия команды специалистов с различными компетенциями для решения сложных проблем и достижения новых научных открытий. Для формирования у студентов современных представлений о командном подходе в решении сложных задач перспективным направлением в работе СНК становится проведение межкафедральных и межвузовских заседаний, позволяющих взглянуть на проблемы диагностики и тактики ведения пациентов с точки зрения разных специалистов, составить более полное представление о многих заболеваниях. Междисциплинарный научно-обоснованный подход дает студентам более глубокое понимание выбора персонифицированной тактики ведения коморбидного пациента. Предметный

материал более активно дискутируется, что способствует успешному разрешению того или иного типа противоречий, приводит к выходу из сложной ситуации и в полной мере соответствует принципу проблемности в интерактивном обучении. Так, в течение последних 3-х лет успешно проведены совместное заседание СНК кафедры госпитальной терапии с врачами рентгенохирургами, посвященное коронарографии и ее осложнениям; совместные заседания с СНК кафедры эндокринологии, кафедры акушерства и гинекологии, кафедры офтальмологии. В рамках межвузовского взаимодействия на платформе Zoom проведено совместное заседание с СНК кафедры госпитальной терапии с курсом поликлинической терапии и трансфузиологии Самарского ГМУ. Активное взаимодействие студентов, представляющих разные специальности, предполагает вопросы, которые участники обсуждения клинической ситуации задают друг другу, что способствует большей вовлеченности обучающихся и развивает навыки диалогического общения. В свою очередь, развитие навыков диалогического общения способствует внутреннему раскрепощению личности студентов, проявлению всей личности, а не только доминированию интеллектуальной сферы.

Еще одним видом НИРС является участие студентов в анкетировании пациентов. Такая форма научной работы формирует навыки профессионального общения с пациентами, а также носит воспитательный характер, способствуя пониманию того, что врач должен обладать не только медицинскими знаниями и умениями, но и высокими личностными качествами. Так, например, членами СНК проведен опрос 100 больных ревматологического отделения ГУЗ "Областная клиническая больница". Результаты исследования показали, что большинство пациентов (66%) связывают успешность своего лечения не с оснащенностью лечебного учреждения диагностической и лечебной аппаратурой или статусом лечебного учреждения, а с личностью врача, его медицинскими знаниями и высокими нравственными качествами - такими как ответственность, порядочность, правдивость, вежливость, доброжелательность, сдержанность. На основании результатов анкетирования студенты самостоятельно пришли к выводу, что врач является центральным звеном лечебного процесса, от которого зависит в конечном итоге успех лечения больного [5].

Эффективность работы СНК оценивается по ее продуктивности. За период 2021-2023гг. членами СНК в журналах РИНЦ (не ВАК) опубликовано 13, в журналах ВАК – 6 статей, в сборниках Саратовского ГМУ – 29 работ, в сборниках конференций различного уровня - 14. В рамках Всероссийской недели науки и на конференциях

СГМУ за 3 года представлено 37 докладов, из которых 24 стали призерами в секции «Внутренние болезни». На межвузовских конференциях представлено 15 докладов, проведено 5 конференций-телемостов.

В 2021г члены СНК кафедры госпитальной терапии лечебного факультета приняли участие во Всероссийской научно-практической интернет-конференции студентов и молодых ученых с международным участием и были удостоены диплома 2 степени. Постерный доклад на тему “Патология печени при беременности”, представленный студентами СНК на III Всероссийском научно-практическом конгрессе с международным участием "Белые ночи гастроэнтерологии", награжден дипломом 3 степени. В 2022г на X Научно-практической конференции «Нестеровские чтения" авторам доклада “Долгий путь к диагнозу – острое почечное повреждение у пациента с неспецифическим аортоартериитом” присуждено 3 место. В 2022г активисты СНК кафедры госпитальной терапии приняли участие в V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием "Петербургская весна гепатологии" и IV Всероссийском научно-практическом конгрессе с международным участием "Белые ночи гастроэнтерологии" с постерными докладами и были награждены дипломами 1 степени. В 2022г студенты выступили на “Молодежно-образовательном форуме "Здравоохранение и инновации: комплексный подход" и были удостоены диплома 3 степени. В 2023г члены СНК участвовали в IX Всероссийской с международным участием студенческой научно-образовательной конференции “Актуальные вопросы студенческой медицинской науки и образования” (г. Рязань), награждены дипломом 2 степени. В 2023г студенты СНК за доклад на Всероссийской конференции с международным участием “День защиты плода” награждены дипломом 3 степени.

Таким образом, организация работы СНК на кафедре госпитальной терапии лечебного факультета традиционно ориентирована на формирование у студентов профессиональных компетенций и создание резерва для подготовки научных кадров. При организации работы СНК учитывается положение, что педагогическая наука в последнее время рассматривает образовательный процесс в высшей школе как среду, в которой происходит приобщение и формирование готовности студентов к научно-исследовательской деятельности в единстве с развитием личности в целом [1]. В условиях стремительного развития медицинских технологий, цифровой трансформации в здравоохранении наиболее перспективными представляется развитие таких форм работы в СНК, которые будут способствовать оптимизации профессионального мышления, совершенствованию профессиональных умений и

навыков сбора и анализа информации с более широким охватом междисциплинарных проблем и глубиной их осмысления, подготовке к профессиональному общению, повышению информационной грамотности, повышению самооценки.

Список литературы

1. Зарединова Э. Р., Литвинов Г.А. Система организации научно-исследовательской работы студентов в образовательном процессе высшей школы // Современное педагогическое образование. - 2020. - №1. - С.18-23.
2. Терюшкова Ю.Ю. Особенности карьерных представлений студентов: исследование и анализ // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2023. № 08 (85). Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/osobennosti-karernykh-predstavlenij-studentov-issledovanie-i-analiz.html> (Дата обращения: 20.11.2023).
3. Winter R. Learning from Experience: Principles and Practice in Action Research // Lewes: Falmer Press. - 1990. - 124 p.
4. Щастный А.Т. Научно-исследовательская работа студентов: Учеб.-метод. пособие / А.Т. Щастный. – Витебск: ВГМУ, 2017. – 106 с.
5. Скрябина Е.Н., Александрова О. Л., Корнева Ю. М. и др. Анкетирование больных - действенный метод формирования социальных компетенций студентов медицинского университета // Саратовский научно-медицинский журнал. – 2018. -№ 14(3). – С.445-447.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 37

**Вианранда А.А., Карпова С.В. Сферы профессиональных интересов
старшеклассников с разными уровнями склонности к риску**

Карпова Светлана Владимировна

канд. пед. наук, доцент кафедры психологии
Петрозаводский государственный университет, РФ, г. Петрозаводск
kinz1@yandex.ru

Вианранда Алёна Алексеевна

Студентка кафедры психологии
Петрозаводский государственный университет, РФ, г. Петрозаводск,
vianranda.alyona@gmail.com

**Areas of professional interests of high school students with different levels
of risk appetite**

Karpova Svetlana Vladimirovna

Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology
Petrozavodsk State University, RF, Petrozavodsk

Vianranda Alyona Alekseevna

Student of the Department of Psychology
Petrozavodsk State University, RF, Petrozavodsk

Аннотация. Склонность к риску может рассматриваться, как положительное качество для будущей профессии, так и отрицательное. Старшеклассникам важно разобраться в собственных способностях и склонностях, чтобы иметь более чёткое представление о своей будущей профессии. Целью нашего исследования стало изучение склонности к риску старшеклассников с разными сферами профессиональных интересов. Для исследования склонности к риску использовалась методика тест склонности к риску (К. Е. Левитин), а для изучения профессиональной сферы методика профессиональных склонностей Л. А. Йовайши. Выборку исследования составили 30 выпускников 11-ых классов школы №1 г. Кондопога в возрасте от 17 до 18 лет, из которых 15 человек – девушки, а остальные 15 – юноши. Исследование проводилось в дистанционном формате с целью выявления наличия связи между склонностью к риску и сферой профессионального выбора у выпускников школ. Исходя из результатов, полученных в ходе проведения исследования, можно сделать вывод о том, что старшеклассники, имеющие высокий уровень склонности к риску, чаще выбирают искусство как профессиональную сферу и сферу физического труда. Большинство старшеклассников со средним уровнем склонности к риску выбирают в качестве профессиональной сферы – работу с людьми. Большинство учащихся с низким уровнем склонности к риску выбирают сферу умственного труда имеют.

Ключевые слова: склонностью к риску, сфера профессионального интереса, сфера искусств, сфера работы с людьми, сфера умственного труда, сфера физического труда

Abstract. Risk-taking can be considered both a positive quality for a future profession and a negative one. It is important for high school students to understand their own abilities and inclinations in order to have a clearer idea of their future profession. The purpose of our study was to study the risk-taking behavior of high school students with different areas of professional interest. To study risk appetite, the risk appetite test method was used (K. E. Levitin), and to study the professional sphere, the professional inclination method was used by L. A. Yovaisha. The study sample consisted of 30 graduates of the 11th grade of school No. 1 in Kondopoga, aged 17 to 18 years, of which 15 were girls, and the remaining 15 were boys. The study was conducted remotely in order to identify the presence of a connection between risk-taking and the area of professional choice among school graduates. Based on the results obtained during the study, we can conclude that high school students with a high level of risk appetite are more likely to choose art as a professional field and a field of physical labor. Most high school students with an average level of risk appetite choose working with people as their professional field. Most students with a low risk appetite choose the field of mental work.

Key words: risk appetite, sphere of professional interest, sphere of arts, sphere of working with people, sphere of mental work, sphere of physical labor

В настоящее время существует множество подходов в исследовании риска, но нет единой четкой концепции. Интерес к природе риска стал предметом профессиональной деятельности специалистов различных областей знаний. Проводятся междисциплинарные исследования в экономической теории, психологии, социологии, политологии, юридических науках, естественных и технических науках. В связи с этим понятие риска приобретает общенаучный статус.

В большинстве своём риск в бытовом плане трактуется, как возможная опасность или неудача, убыток или материальные потери. Также распространено употребление понятия риска как деятельности, который совершается в надежде на удачный исход. В качестве общенаучного понятия риск – это образ действия в неопределенной обстановке.

Внимание многих исследований в основном сосредоточено на социальных сторонах риска и его проявлении в обществе. В целом существует несколько подходов в исследовании рисков:

— *экономический подход.* В основе данного подхода – анализ риска осуществляется через оценивание возможного ущерба при наступлении неблагоприятных событий. Риск подвергается количественной оценке, систематизации и калькуляции. Данная точка зрения используется в сферах бизнеса, менеджмента и страхования [1, с.12-28]. В настоящее время существует новая область менеджмента – рискология;

— *политологический подход*. В этом подходе анализ риска происходит с точки зрения задач, формулируемых с целью минимизации и распределения рисков. У О.А. Андреевой, А.Б. Курлова, Т.Г. Лешкевича риск рассматривается через призму категорий: стабильность – нестабильность, определенность – неопределенность, хаос – порядок [2, 150 с.];

— *социально-философский подход*. Этот подход акцентирует внимание на субъективно-объективных сторонах рискованной деятельности, осуществляемой индивидом через использование возможности свободного выбора. Здесь исследуются различные аспекты социальных рисков, поднимаются вопросы личности в социальной сфере [3, 299 с.];

— *институциональный подход*. В этом подходе исследуются категории риска с точки зрения влияния на социальную реальность, происходит институционализация риска в рамках концепции «общество риска» [4, 383 с.]. В данном подходе можно выделить авторов: У.Бек, Э.Гидденс, О.Н. Яницкий, Э. Эллиот, С. Кляйн, Р.Д. Норт [5, с. 107-134.];

— *социологический подход*. Данный подход исследует разнообразные виды рисков, выясняет их природу, также в нём предпринимаются попытки минимизации рисков, прежде всего, социальных. В рамках данного подхода риск может быть определен как систематическое взаимодействие общества с угрозами и опасностями, которые порождаются процессом модернизации [7]. В этом подходе можно выделить нескольких авторов, которые сделали существенный вклад в развитие социологических теорий риска: В.И. Зубков, Н. Луман, К.А. Феофанов, С.М. Никитин, А.В. Мозговая [6, С. 120-127.];

— *психологический подход*. В рамках исследований данного подхода риск часто связывается с представлением о действии субъекта, не обременённого обычными характеристиками действия (медленное или быстрое, сложное или простое). Изучение и описание действий субъекта носит оценочный характер результата рискованного действия. В психологии понятие «риск» изучается преимущественно в аспекте принятия риска, то есть активного выбора или невыбора субъектом опасного варианта действия. Психологические исследования представлены в работах Наумова С.Ю., Журавлева П.В., Шеховцева А.Ю., Корниловой Т.В., Федоровой А.В, Федотова В.Г., Андреевой О.А. [7, 286 с.].

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме свидетельствует, что существуют различные взгляды на понятие риска, иногда даже противоречащие друг другу [8].

В написании данной работы мы придерживаемся психологического подхода. Психологические аспекты поведения людей в ситуации риска оказались в центре внимания психологов в 20-е годы XX века. В то время склонность к риску рассматривалась как личностное свойство, которое выступает как профессионально важное качество в опасных профессиях, либо как нежелательное качество в профессиях, где необходимо проявлять осторожность, осмотрительность. Как отмечает М.А. Котик [9, 440 с.], склонность к риску в те времена оценивалась с помощью ситуативно-поведенческих методов или опросов, которые предполагают самооценку и самоотчет самого исследуемого.

Уже во второй половине нашего века исследования риска начали постепенно проникать в другие прикладные области психологии. Особое внимание к проблеме риска и предотвращения рискованного поведения человека в различных ситуациях уделяется в таких прикладных направлениях психологии, как инженерная психология, психология труда, превентивная психология и психология здоровья.

С точки зрения психологического подхода риск – это «ситуативная характеристика деятельности, состоящая в неопределенности ее исхода и возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха» [10]. При введении в определение риска категорию выбора или возможности, изменяется психологическая трактовка риска. Риск в этом случае является «вероятностью ошибки или успеха того или иного выбора в ситуации с несколькими альтернативами» [11].

Период обучения в 11-ом классе – это время активного мировоззренческого поиска, центром которого становится проблема смысла жизни и профессионального самоопределения. Потребность в самоопределении не только влияет на характер учебной деятельности старшеклассников, но часто и определяет ее. Современное общество предъявляет высокие требования к профессиональному образованию и готовности к созданию семьи, поэтому переход от детства к взрослости занимает длительное время и после гормонального созревания [12, 118с.].

Большой интерес у старших школьников вызывают не сверстники, а взрослые, чей опыт, знания помогают ориентироваться в вопросах, связанных с будущей жизнью. Менее значимыми становятся межличностные отношения, отношения в семье [13].

Будущая жизнь интересует старших школьников в первую очередь с точки зрения профессии. Поиски смысла жизни, своего места в мире могут быть напряжёнными, но не у всех. Некоторые старшеклассники плавно и постепенно продвигаются к переломному моменту в своей жизни, а затем относительно легко

включаются в новую систему отношений. Тем не менее, при таком благополучном протекании ранней юности существуют и некоторые минусы в личностном развитии. Дети менее самостоятельны, более пассивны, иногда более поверхностны в своих привязанностях и увлечениях. Считается, что к полноценному становлению личности приводят поиски и сомнения, характерные для юношеского возраста. [14, с. 58–60.]

Проблема формирования и развития профессиональных интересов давно привлекала внимание многих ученых [15]. В России вопрос о формировании профессиональных интересов и выборе профессии впервые поднял русский либерально-буржуазный историк, профессор Петербургского университета Н. И. Кареев, опубликовавший в 1897 году книгу «Выбор факультета и прохождение университетского курса». Вслед за этим появились работы Н. А. Рыбникова, А.В. Голомштока, Л.А. Йовайши, Е.А. Климова, Е.М. Павлютенкова, А.Д. Сазонова, Н.К. Степаненкова, Н.Н. Чистякова, С.Н. Чистяковой и др.

Существуют различные подходы в определении структуры профессионального интереса, который в свою очередь формирует профессиональный выбор у человека. Ряд авторов (В.Ф. Афанасьев, Т.Л. Бухарина, В.В. Кревневич) выделяют два компонента, входящих в структуру профессионального интереса: эмоциональный и познавательный.

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме свидетельствует, что существуют различные взгляды на понятие «профессиональный интерес», вызванные сложностью его функциональной природы. Данное понятие рассматривают как:

- направленность личности к определенной деятельности, стимулирующей развитие личности и ее творческие силы [1, с.212];
- избирательное, эмоциональное, познавательное отношение, выражающееся в стремлении к определенной деятельности, к практическому овладению;
- избирательная активность в отношении предполагаемой профессии [16, 184 с.];
- единственная мотивация, которая может поддерживать стремление учащегося к приобретению профессии и способствовать, в дальнейшем, успеху в профессиональной деятельности (Н.Н. Захаров);
- окрашенное положительным эмоциональным тоном отношение человека к определенной профессии, заключающееся в выделении ее из ряда других и стремлении больше узнать о ней [13].

Л. С. Выготский трактовал интерес как специфически человеческий уровень в развитии потребностей, для которого характерна сознательность и свобода: «Интерес предстает перед нами как осознанное стремление, как влечение для себя, в отличие от инстинктивного импульса, являющегося влечением в себе». Интерес – это «высшие культурные потребности», являющиеся движущими силами поведения. В «Психологическом словаре» [17] Б. Е. Варшавы и Л. С. Выготского интерес определяется как «эмоционально окрашенная установка, направленность на какую-либо деятельность или на какой-либо объект, вызванная положительным отношением к предмету».

Профессиональный интерес – это непосредственное эмоциональное практико-познавательное отношение к профессии, при благоприятных условиях переходящее в склонность личности к конкретной профессиональной деятельности, мотивы и цели которой совпадают. Интерес обусловлен не только внутренними, но и внешними причинами, то есть качествами и особенностями того, что воспринимается. Е. В. Тесля в своей работе писала: «Профессиональный интерес, возникший в сознании как темпоральное явление, обусловленное интенциональностью сознания, впитывает в себя влияние социокультурных факторов» [18, с. 58–60].

Таким образом, в литературе по психологии и педагогике профессиональный интерес рассматривается как сложный комплекс психических свойств и состояний, включающий избирательную познавательную, эмоциональную и волевою активность, направленную на выбранную или выбираемую профессиональную деятельность.

Изучение склонности к риску – одна из актуальных задач в психологии, особенно в контексте подросткового возраста. Выпускники школ часто оказываются перед выбором, который может иметь значительные последствия. Определение склонности к риску у подростков поможет предотвратить нежелательные результаты и разработать эффективные программы поддержки и сопровождения [19].

Выпускники 11-х классов чаще всего это подростки 17-18 лет, которые относятся к юношескому возрасту. В этом возрасте у подростков после длительного усвоения социальных, нравственных, моральных норм, правил поведения происходит становление человека как личности, стремление к самоопределению, поиск профессии. Именно в период юности открывается потенциал личности, появляется поиск истинных ценностей, необходимых для становления взрослой личности [20].

В исследованиях отечественных психологов нет единого мнения, позволяющего отнести склонность к риску к норме или патологическому состоянию

человека. Однако в отношении старших подростков различные проявления склонности к риску принято относить к девиантному поведению – система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам [21]. Зарубежные психоаналитики говорили о склонности к риску как о патологии (З.Фрейд), другие как о компоненте, лежащем в основе лидерства (И.П. Череденко, Н.В. Тельных).

Каждый подросток и юноша нуждается в переживании риска. Риск может быть конструктивным и проявляться, например, в различных видах спорта с повышенным уровнем риска, или же быть связанным с деструктивным поведением, например, принятием наркотических веществ. Многие исследователи говорят о том, что старшие подростки, так или иначе, склонны к риску. Это часто объясняют гормональными особенностями организма, считая, что склонность к риску имеет биологическую природу, потребность в риске обуславливается силой и динамичностью нервной системы человека. Импульсивность, эмоциональность, неустойчивость нервной системы – всё это возрастные особенности проявления рискованного поведения среди несовершеннолетних [22].

Методология и результаты исследования

Целью нашего исследования стало изучение склонности к риску старшеклассников с разными сферами профессионального интереса. Для реализации поставленной цели использовались следующие методики:

— тест склонности к риску (К. Е. Левитин). Методика является модификацией широко распространенного вопросника для изучения принятых рискованных решений и строится по типу проективных тестов: испытуемому предлагается набор гипотетических жизненных ситуаций, в которых он должен идентифицировать себя с одним из персонажей и принять решение о рискованном (или, наоборот, осторожном) поведении. На основе выполнения методики у респондента выявляется уровень склонности к риску: низкий, средний, высокий.

— методика профессиональных склонностей (Л. А. Йовайши). Эта методика является модификацией методики Л.А. Йовайши, сделанной Г.В. Резапкиной. Методика направлена на выявление склонностей учащихся к различным сферам профессиональной деятельности: работе с людьми, технических интересов, умственного труда, физического труда, искусства, материальных интересов.

Преобладание у респондента сферы искусств предполагает, что он предпочитает профессии творческого характера, связанные с изобразительной,

музыкальной, литературно-художественной, сценической деятельностью. Такие люди, помимо наличия специальных способностей, отличает оригинальность мышления и независимость характера, стремление к совершенству. Респонденты склонные к сфере работы с людьми предпочитают профессии, связанные с обслуживанием, управлением, воспитанием и обучением. Они умеют и любят находить общий язык с разными людьми, понимать их настроение, намерения и особенности. Люди, выбравшие сферу физического труда, предпочитают профессии с особыми требованиями к физической подготовке, здоровью и морально-волевым качествам. Респонденты из сферы умственного труда подразумевают хорошую теоретическую подготовку в определенных областях науки. Люди, занимающиеся исследовательской деятельностью, склонны иметь такие качества, как рациональность, независимость и оригинальность суждений, а также аналитический склад ума. Для респондентов с преобладающей сферой материальных интересов предпочтительны профессии, связанные с расчетами и планированием, анализом и преобразованием текстов, схематическим изображением объектов. Такие люди зачастую собраны, расчётливы и аккуратны.

Результаты склонности к риску в нашей выборке распределились следующим образом (таблица 1). Анализируя полученные данные, можно сказать, что большая часть учащихся – 47% от общего количества испытуемых имеют средний уровень склонности к риску, 30% – высокий уровень, 23% – низкий уровень. Категория учащихся, которые набрали 60 баллов и более, относятся к людям с повышенным или высоким уровнем склонности к риску. Такие испытуемые могут иметь предпосылки возникновения и проявления агрессивного поведения, а также тревожности и стремления к получению острых ощущений. Зачастую их поступки и действия довольны, импульсивны, поэтому такие учащиеся заслуживают особого внимания педагога и родителей. Для них характерно отстаивание своих идей, они любят изучать новые идеи и не поддаются чужому мнению, не слишком озабочены, когда кто-либо выражает свое неодобрение. Категорию учащихся, набравших 25 баллов и менее, относят к людям с низким уровнем склонности к риску. Такие учащиеся довольно осторожны в своих действиях, не любят перемен, боятся совершать необдуманные поступки. Для них важно, что о них думают окружающие, не предпочитают отстаивать свое мнение, не допускают для себя ошибок, склонны легко поддаваться чужому мнению.

Таблица 1. Склонность к риску

Уровень склонности к риску	Старшеклассники
Высокий	30%
Средний	47%
Низкий	23

Результаты исследования профессиональных сфер в нашей выборке распределились следующим образом (таблица 2). Анализируя полученные данные, можно сказать, что большая часть учащихся представленной выборки (40%) имеют ярко-выраженную склонность к сфере работы с людьми. В данную сферу деятельности можно отнести профессии, связанные с обслуживанием, управлением, воспитанием и обучением. Испытуемые умеют и любят находить общий язык с разными людьми, понимать их настроение, намерения и особенности. 20% испытуемых от всей выборки имеют ярко-выраженную склонность к профессиям в сфере искусства. В данную категорию попадают профессии творческого характера, связанные с изобразительной, музыкальной, литературно-художественной, сценической деятельностью. Такие люди, помимо наличия специальных способностей, отличает оригинальность мышления и независимость характера, стремление к совершенству. В равной степени (по 16% в каждой сфере) испытуемые распределились между двумя сферами профессиональной деятельности – сфере умственного труда и сфере физического труда. Профессии в сфере физического труда предъявляют особые требования к физической подготовке, здоровью и морально-волевым качествам. Сфера умственного труда подразумевает хорошую теоретическую подготовку в определенных областях науки. Люди, занимающиеся исследовательской деятельностью, склонны иметь такие качества, как рациональность, независимость и оригинальность суждений, а также аналитический склад ума. Наименьший процент испытуемых (8%) ярко-выраженной сферой профессиональных склонностей стала сфера материальных интересов. В данную категорию относят профессии, связанные с расчетами и планированием; анализом и преобразованием текстов; схематическим изображением объектов. Перечисленный выше ряд профессиональной деятельности требуют от человека собранности, расчетливости и аккуратности.

Таблица 2. Сферы профессиональных интересов

Сфера профессиональных интересов	Старшеклассники
Сфера искусства	20%
Сфера технических интересов	0%
Сфера работы с людьми	40%
Сфера умственного труда	16%
Сфера физического труда	16%
Сфера материальных интересов	8%

Сопоставление полученных данных по обеим методикам представлено в таблице 3. Соотношение полученных данных позволяет сделать предварительный вывод о том, какие сферы профессионального интереса предполагают наличие определенного уровня склонности к риску среди учащихся 11 классов. Так, можно увидеть, что старшеклассники, имеющие высокий уровень склонности к риску склонны выбирать искусство как профессиональную сферу (10%) и сферу физического труда (10%). Данное соотношение можно объяснить с точки зрения того, что творческая и физическая деятельность зачастую предполагает введение нового в уже существующее, что разрывает устоявшиеся границы. Большинство старшеклассников со средним уровнем склонности к риску выбирают в качестве профессиональной сферы – работу с людьми (27%). Такое распределение можно объяснить тем, что данная профессиональная сфера предполагает умеренное сочетание двух крайностей: умение выходить за рамки, но понимать пределы нового, которое можно предложить другим. Большинство учащихся с низким уровнем склонности к риску выбирают сферу умственного труда имеют (13%).

Таблица 3. Уровень склонности к риску и сферы профессиональной деятельности

Сфера профессиональных интересов	Уровень склонности к риску		
	Высокий	Средний	Низкий
Сфера искусства	10%	7%	3%
Сфера технических интересов	0%	0%	0%
Сфера работы с людьми	7%	27%	7%
Сфера умственного труда	0%	3%	13%
Сфера физического труда	10%	7%	0%
Сфера материальных интересов	3%	3%	0%

Обобщая полученные результаты, мы можем сделать следующие выводы. Относительно исследования склонности к риску результаты по нашей выборке распределились следующим образом: большая часть учащихся (47%) имеют средний уровень, 30% – высокий уровень и 23% – низкий уровень склонности к риску. Сферы профессиональных интересов наших респондентов от наиболее популярной к

наименее распределились следующим образом: сфера работы с людьми (40%), сфера искусства (20%), сфера умственного и физического труда (16%), сфера материальных интересов (8%), сфера технических интересов (0%). Результаты сравнения склонности к риску с различными профессиональными интересами старшеклассников распределились следующим образом: старшеклассники, имеющие высокий уровень склонности к риску, чаще выбирают искусство как профессиональную сферу (10%) и сферу физического труда (10%). Большинство старшеклассников со средним уровнем склонности к риску выбирают в качестве профессиональной сферы – работу с людьми (27%). Большинство учащихся с низким уровнем склонности к риску выбирают сферу умственного труда имеют (13%).

Список литературы

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Феникс, 2003. – 304 с.
2. Акимова Н. А. Смысловые ориентации личности в ситуациях социального риска : автореферат дис. ... кандидата философских наук : 09.00.11 / Н.А. Акимова; ил. РГБ ОД, 61 06-9/520. – Саратов, 2006. – 154 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седельника, Н. Федоровой / У. Бек. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 383 с.
5. Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность / Э. Гидденс // Теория и история экономических и социальных институтов и систем. – 1994. – Вып.5: Риск, неопределенность, случайность. С. 107 – 134
6. Зубков В.И. Социологическая теория риска / В.И. Зубков. – М.: РУДН, 2003. – 230 с.
7. Никитин С.М. Социологическая теория риска: в поисках предмета / С.М. Никитин, К.А. Феофанов // Социологические исследования. – 1992. – № 10. С. 12 – 28
8. Наумов С.Ю. Риски в коммуникативном пространстве социума / С.Ю.Наумов, П.В. Журавлев, А.Ю. Шеховцев, А.В. Федорова. – Саратов: ПАГС, 2004. – 156 с.
9. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений: учеб. Пособие /Т.В. Корнилова. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 286 с.
10. Семенова А.В. Склонность к риску в подростковом и юношеском возрасте // Педагогика: история и перспективы. 2020. №3. С. 131 – 135.
11. Котик М. А. Психология и безопасность. 2-е изд., испр. и доп. Таллин: Валгус, 1987. – 408 с.
12. Краткий психологический словарь Петровский, М. Г. Ярошевский ; сост. Л. А. Карпенко. – Москва : Политиздат, 1985. – 431 с.
13. Рудашевский В.Д. Риск, конфликт и неопределенность в процессе принятия решений и их моделирование // Вопросы психологии, №2, 1974 г. С. 84 – 89
14. Словарь практического психолога / под ред. С.Ю. Головина. Минск, 1998. – 176 с.

15. Карякина С.Н. Особенности профессионального самоопределения учащихся старшего подросткового возраста и раннего юношеского возраста // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. №1 (90). С. 168 – 172.
16. Убанова М.И. Современный старший школьник на этапе реализации профессиональных и жизненных планов / М.И. Губанова // Психолого-педагогические основы непрерывного образования: сб. науч. тр. – Кемерово, 1992. С. 5 – 17
17. Шульга Т.И. Жизненные планы подростков как фактор профилактики девиантного поведения // Вестник Московского государственного университета. 2021. №3. С. 64 – 75.
18. Бухарина Т.Л. Формы и методы развития профессионального интереса учащихся при выборе профессии : дис. ... канд. пед. наук / Т.Л. Бухарина. – М., 1983. – 309 с.
19. Варшава Б.Е., Выготский Л.С. Психологический словарь – Иваново : Роща, 2008 г. – 206 с.
20. Тесля Е. Профессиональный интерес как социокультурный феномен / Е. Тесля // Almamater. – 2006. – № 1. С. 58 – 62
21. Молокостова А.М. Социальные риски в профессиональном развитии: теоретический образ и подходы к изучению / А.М. Молокостова // ФГБОУ ВПО Оренбургский гос. ун-т. – 2013. – № 11. – С. 1720-1727.
22. Кошенова М.И., Сухорукова М.Г. Особенности социально-психологической адаптации старших подростков, склонных к риску // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2019. №3. С. 71 – 84.

УДК 159.9.075

Михеева Л.П., Уторина О.Д., Сафронова Е.А. Жизнестойкость и комплексное посттравматическое стрессовое расстройство (КПТСР): использование «Международного опросника травмы» на неклинической выборке

Михеева Любовь Павловна

студентка, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
РФ, г. Петрозаводск
milubov@mail.ru

Уторина Оксана Дмитриевна

студентка, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
РФ, г. Петрозаводск
oxanautorina@gmail.com

Сафронова Екатерина Александровна

преподаватель кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», РФ, г. Петрозаводск
easafron@ya.ru

Resilience and complex post-traumatic stress disorder (CPTSD): using the International Trauma Questionnaire in a non-clinical sample

Mikheeva Liubov Pavlovna

student, Petrozavodsk State University, Russia, Petrozavodsk

Utorina Oksana Dmitrievna

student, Petrozavodsk State University, Russia, Petrozavodsk

Safronova Ekaterina Alexandrovna

lecturer at the department of Psychology, Petrozavodsk State University
Russia, Petrozavodsk

Аннотация. В статье представлены результаты исследования жизнестойкости и комплексного посттравматического стрессового расстройства (КПТСР). Основное содержание исследования составляет анализ данных респондентов с симптомами КПТСР и их уровне жизнестойкости по сравнению с респондентами без симптомов. В качестве методик были использованы: русскоязычная версия «Международного опросника травмы» (адаптация Падун М.А., Быховец Ю.В.) и краткая версия Теста жизнестойкости (Осин Е.Н.). В исследовании приняли участие 268 респондентов (78% девушек), возраст от 17 до 55 лет (г. Петрозаводск). В результате исследования были выявлены статистически значимые различия у респондентов с симптомами КПТСР и без симптомов.

Ключевые слова: жизнестойкость, комплексное посттравматическое стрессовое расстройство (КПТСР), посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), международный опросник травмы

Abstract. This article presents findings from a study of resilience and complex post-traumatic stress disorder (CPTSD). The main content of the study is the analysis of data from respondents with symptoms of CPTSD and their level of resilience in comparison with respondents without symptoms. The following methods were used: the Russian-language version of the "International Trauma Questionnaire" (adapted by Padun M.A., Bykhovets Yu.V.) and a short version of the Vitality Test (Osin E.N.). The study involved 268 respondents (78% girls), ages from 17 to 55 years (Petrozavodsk). The study revealed statistically significant differences between respondents with and without symptoms of CPTSD.

Keywords: resilience, complex post-traumatic stress disorder (CPTSD), post-traumatic stress disorder (PTSD), international trauma questionnaire

В современном мире многие люди сталкиваются с травматическими событиями, оставляющими глубокий след на психологическом и эмоциональном состоянии. ПТСР и КПТСР – это расстройства, возникающие в результате серьезных стрессовых ситуаций, таких как война, террористические акты, насилие, аварии или другие трагические события.

Посттравматическое стрессовое расстройство – это психическое заболевание, которое может развиваться у людей, подвергшихся или свидетельствовавших травматическим событиям, и проявляется такими симптомами как повторные ночные кошмары, переживание травматических событий в виде воспоминаний, психологический стресс и негативные эмоции, а также психосоматические проявления. Комплексное посттравматическое стрессовое расстройство является более сложной и хронической формой ПТСР, при которой симптомы сохраняются на протяжении длительного времени и могут сопровождать человека на протяжении многих лет.

Термин «жизнестойкость» был предложен в российской психологии Д.А. Леонтьевым в 2000 году [1]. Он описывает жизнестойкость как способность человека к самообладанию, позволяющую сохранять внутреннее равновесие и успешность деятельности в трудных ситуациях.

В статье представляются результаты нашего исследования, направленного на выявление понимания связи между ПТСР и КПТСР и жизнестойкостью.

История изучения посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) и комплексного посттравматического стрессового расстройства (КПТСР) началась в XIX веке, хотя термины, используемые сегодня, были введены позже

Первые упоминания о симптомах, связанных с ПТСР, появились в литературе после американской гражданской войны (1861 – 1865 гг.). В 1871 году Да Коста публикует свои исследования, которые касаются американских солдат, страдающих от «синдрома раздраженного сердца» [2]. Спустя время врачи и психиатры из разных

уголков мира отмечали у военнослужащих повторяющиеся кошмары, тревогу, депрессию и пытались объяснить эти «военные синдромы», которые не были связаны с ранениями.

Однако формальное признание ПТСР и начало его активного изучения произошло только после Второй мировой войны (1939 – 1945 гг.), когда ветераны возвращались домой с яркими воспоминаниями о травматических событиях, с которыми им пришлось столкнуться. В 1970-е годы появилось понятие вьетнамского или поствьетнамского синдрома [3]. Диагноз посттравматического стрессового расстройства был впервые представлен в 3-м издании Руководства по диагностике и статистике (DSM) (Американская психиатрическая ассоциация, 1980), что оказало влияние и привело к десятилетиям исследований. Последующие издания DSM уточняли и улучшали диагноз. В соответствии с последней редакцией МКБ-11, ПТСР может развиваться после угрожающих или ужасающих событий. Оно характеризуется повторным переживанием травмирующих событий, избеганием мыслей о них и постоянном чувстве текущей повышенной угрозы. Симптомы сохраняются по крайней мере в течение нескольких недель и могут привести к нарушениям в различных сферах жизни.

Понимание КПТСР развилось позже. Сначала симптомы КПТСР были описаны как «расстройства, связанные с экстремальным стрессом, не уточненные» (DESNOS) [4], это понятие не было включено в DSM-IV, однако было детально изучено на практике. Впоследствии термины «DESNOS» и «комплексный ПТСР» стали использоваться с одним и тем же значением. В МКБ-11 оно дифференцировано от ПТСР. Существуют исследования, демонстрирующие, что ПТСР и КПТСР отличаются по тяжести и количеству функциональных нарушений, по группе индивидуумов, подверженных расстройствам, по социально-демографическим коррелятам и др. [5].

В настоящее время посттравматическое стрессовое расстройство и комплексное посттравматическое стрессовое расстройство являются одними из наиболее распространенных и серьезных психологических последствий, возникающих после опасных или травматических событий. ПТСР и КПТСР могут существенно ограничивать качество жизни, а их негативное влияние на общую жизнестойкость человека является объектом интереса исследователей.

«Согласно данным международных исследований, до 61% людей в разные периоды своей жизни сталкиваются с травматическими событиями, которые потенциально могут быть причиной развития ПТСР, однако расстройство манифестирует только у некоторых из них, доля заболевших варьирует в широких

пределах – от 13% до 50%, что зависит от индивидуальной уязвимости и характера травматического воздействия. Заболеваемость варьирует в зависимости от социального контекста, в благоприятные периоды жизни общества морбидность ПТСР составляет 0,5% среди мужчин и 1,2% среди женщин» [3].

Феномен жизнестойкости является достаточно новым для психологии. В 1980-х годах американскими психологами был введен термин «hardiness», который различные словари переводят как «выносливость», «крепость», «стойкость».

Первыми упомянули о жизнестойкости С. Мадди и С. Кобейс [6]. Они рассматривали жизнестойкость как характеристику личности, позволяющую справляться со стрессом и трудностями, сохраняя при этом внутреннее спокойствие. Люди с высоким уровнем жизнестойкости признают свои сильные и слабые стороны, что помогает им конструктивно выходить из стрессовых ситуаций и извлекать из них положительные моменты [7]. Мадди разработал модель жизнестойкости, включающую в себя три компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска. Этот подход помогает личности не терять активности и минимизировать влияние стресса на жизнь [8].

Несмотря на то, что связь между ПТСР и КПТСР и жизнестойкостью представляет интерес для психологов и клиницистов, исследования в этой области все еще ограничены.

Целью нашего исследования стал анализ взаимосвязи КПТСР и жизнестойкости. Для её реализации были использованы следующие методики:

— русскоязычная версия «Международного опросника травмы» (адаптация Падун М.А., Быховец Ю.В.) [9]. Содержит 12 основных и 6 дополнительных вопросов, направленных на выявление выраженности симптомов ПТСР (вторжение, избегание, чувство угрозы) и нарушения Я-организации (эмоциональная дисрегуляция, негативный образ Я, нарушения в отношениях), 3 дополнительных вопроса в каждом блоке выявляет влияние симптомов ПТСР и нарушения Я-организации на различные сферы жизни. Авторами адаптации методики отмечается, что она не применяется для постановки диагноза КПТСР, а используется для скрининговых (в том числе кросс-культурных) исследований.

— краткая версия Теста жизнестойкости (Осин Е.Н.) [10] включает в себя 12 вопросов, которые позволяют оценить следующие составляющие жизнестойкости: «Вовлеченность», «Контроль» и «Принятие риска». Интегральный уровень жизнестойкости определялся суммой результатов всех шкал.

Исследование проводилось на неклинической выборке (N = 268, от 17 до 55 лет, 78 % женщины, г. Петрозаводска).

Результаты по методике «Международный опросник травмы» представлены в таблице 1. Здесь мы можем наблюдать следующее распределение: в нашей выборке симптомы КПТСР были выявлены у 17 респондентов (6,3%), симптомы ПТСР у 38 респондентов (14,2%), нарушение Я-организации у 40 (14,9%). В различиях по полу обращает на себя внимание только нарушение Я-организации, здесь процент от общего числа выборки по полу у женщин (16,8%) значительно превышает мужчин (8,5%).

Таблица 1. Симптомы комплексного посттравматического стрессового расстройства (КПТСР) (% от общего числа в выборке)

	КПТСР	ПТСР	Нарушение Я-организации
Всего	17 респондентов (6,3%)	38 респондентов (14,2%)	40 респондентов (14,9%)
Муж	5 респондентов (8,5%)	8 респондентов (13,6%)	5 респондентов (8,5%)
Жен	12 респондентов (5,7%)	30 респондентов (14,4%)	35 респондентов (16,8%)

Результаты исследования жизнестойкости представлены в таблице 2. Анализируя полученные данные, мы можем отметить, что в нашей выборке преобладает высокая общая жизнестойкость (72,4%), относительно шкал: наибольшее количество респондентов имеющих низкий уровень отмечаются по шкале «Принятие риска» (13,1%), а наибольшее количество респондентов, имеющих высокий уровень отмечаются по шкале «Вовлеченность» (62,3%).

Таблица 2. Шкалы жизнестойкости (% от общего числа в выборке)

	Жизнестойкость		
	Низкая	Средняя	Высокая
Общая	20 респондентов (7,5%)	55 респондентов (20,5%)	194 респондента (72,4%)
Вовлеченность	30 респондентов (11,2%)	70 респондентов (26,1%)	168 респондентов (62,3%)
Контроль	22 респондента (8,2%)	105 респондентов (39,2%)	141 респондент (52,6%)
Принятие риска	35 респондентов (13,1%)	105 респондентов (39,2%)	128 респондентов (47,8%)

Далее был проведен анализ жизнестойкости в выборках с симптомами КПТСР и без, с использованием непараметрического критерия Манна – Уитни для двух несвязанных выборок, результаты представлены в таблице 3. Анализируя полученные данные, мы можем сделать следующие выводы: выборки с симптомами КПТСР и без них значимо статистически различаются по всем шкалам жизнестойкости. Также необходимо отметить, что уровень жизнестойкости ниже у респондентов с симптомами нарушения Я-организации в сравнении с респондентами, у которых выявляются симптомы ПТСР. Наличие симптомов КПТСР также по-разному влияет и на шкалы жизнестойкости: при КПТСР и нарушении Я-организации в наибольшей степени наиболее уязвимой становится вовлеченность, при ПТСР – принятие риска.

Таблица 3. Жизнестойкость и КПТСР

Жизнестойкость	С симптомами КПТСР (n=17)		Без симптомов КПТСР (n=251)		Критерий Манна – Уитни
	М	SD	М	SD	
Общая	11,7	5,5	23,4	7,7	3781,0**
Вовлеченность	3,7	2,1	8,4	3,3	576,5**
Контроль	4,2	2,2	7,8	2,7	3571,5**
Принятие риска	3,8	1,9	7,3	2,8	3590,5**
	С симптомами ПТСР (n=38)		Без симптомов ПТСР (n=230)		
	М	SD	М	SD	
Общая	15,5	7,4	23,9	7,6	7054,5**
Вовлеченность	5,6	3,0	8,5	3,3	6685,5**
Контроль	5,3	2,6	7,9	2,7	6674,5**
Принятие риска	4,6	2,6	7,5	2,7	6949,0**
	С нарушением Я-организации (n=35)		Без нарушения Я-организации (n=233)		
	М	SD	М	SD	
Общая	13,0	5,7	24,4	7,2	8116,0**
Вовлеченность	4,0	2,7	8,8	3,0	7948,5**
Контроль	4,6	2,4	8,1	2,6	7621,5**

Жизнестойкость	С симптомами КПТСР (n=17)		Без симптомов КПТСР (n=251)		Критерий Манна – Уитни
	М	SD	М	SD	
Принятие риска	4,3	2,2	7,6	2,7	7471,0**

Примечание: «**» – различия между группами статистически достоверны ($p < 0,01$); М – среднее отклонение; SD – стандартное отклонение.

Резюмируя, можно сделать следующий вывод: наличие симптомов КПТСР напрямую связаны с понижением уровня жизнестойкости, но в рамках нашего исследования невозможно однозначно определить, является ли этот факт причиной или следствием развития расстройств. Полученные данные могут стать основой для последующих исследований, включающих в себя определение факта травмы и её последующего влияния на развитие ПТСР и КПТСР, и изменение уровня жизнестойкости.

Учитывая специфику организации исследования и размер выборки, нельзя уверенно утверждать, что полученные данные полностью представляют генеральную совокупность. Кроме того, выборка не является клинической. Возможно, что при проведении такого же опроса на других выборках могут быть получены результаты, отличающиеся от приведённых в статье.

Список литературы

1. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Предназначается для профессиональных психологов-исследователей и практиков / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
2. Da Costa JC. On irritable heart: A clinical study of a form of functional cardiac disorder and its consequences. The American Journal of Medicine: электрон. журн. 1951;11(2):559-567. URL: [https://doi.org/10.1016/0002-9343\(51\)90038-1](https://doi.org/10.1016/0002-9343(51)90038-1) (дата обращения: 20.11.2023).
3. Васильева А.В. Посттравматическое стрессовое расстройство в центре международных исследований: от «солдатского сердца» к МКБ-11. Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова: : электрон. журн. 2022;122(10):72–81. URL: <https://doi.org/10.17116/jnevro202212210172> (дата обращения: 20.11.2023).
4. Luxenberg T., Spinazzola J., van der Kolk B.A., Hidalgo J., Hunt C. Complex trauma and disorder of extreme stress (DESNOS) diagnosis, part one: assessment. Directions in Psychiatry, 2001. Vol. 21, pp. 373–392.
5. Brewin CR, Cloitre M, Hyland P, et al. A review of current evidence regarding the ICD-11 proposals for diagnosing PTSD and complex PTSD [Электронный ресурс] : Clin Psychol Rev. 2017;58:1-15. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.09.001> (дата обращения: 20.11.2023).

6. Кучерявенко И.А., Гринёва О.И., Еголаева Е.С. Феномен жизнестойкости в психологической науке. Проблемы современного педагогического образования: науч. электрон. библ. 2023. №79-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-zhiznestoykosti-v-psihologicheskoy-nauke> (дата обращения: 26.10.2023).
7. Митрофанова Е.Н. «Два мужества»: к концепции жизнестойкости С. Мадди. Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки: науч. электрон. библ. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dva-muzhestva-k-kontseptsii-zhiznestoykosti-s-maddi> (дата обращения: 31.10.2023).
8. Евтушенко Е.А. Жизнестойкость личности как психологический феномен. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: науч. электрон. библ. 2016. №1 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-lichnosti-kak-psihologicheskij-fenomen> (дата обращения: 26.10.2023).
9. Падун М.А., Быховец Ю.В., Казымова Н.Н., Ченцова-Даттон Ю.Е. Русскоязычная версия «международного опросника травмы»: адаптация и валидизация на неклинической выборке. Консультативная психология и психотерапия: науч. электрон. журн. 2022. Том 30. № 3. С. 42–67. URL: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300304> (дата обращения: 20.11.2023).
10. Осин Е. Факторная структура краткой версии теста жизнестойкости // Организационная психология: науч. электрон. библ. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/faktornaya-struktura-kratkoy-versii-testa-zhiznestoykosti> (дата обращения: 26.10.2023).

УДК 159.9

Оксина И.Ю., Кусакина А.В., Сметанина Д.М. Что скрывается за неумением проигрывать?

Оксина Ирина Юрьевна,

канд.псих. наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», РФ, г. Петрозаводск
oksina@petrsu.ru

Кусакина Анна Вадимовна

Студент 2 курса, направление «Психология образования»
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», РФ, г. Петрозаводск
kusakina_nyura@mail.ru

Сметанина Диана Максимовна

Студент 2 курса, направление «Психология образования»
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», РФ, г. Петрозаводск
smetaninadiana761@gmail.com

What is hidden behind the inability to lose?

Oksina Irina Yurievna

Ph.D. psycho. Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology
Petrozavodsk State University, Russia, Petrozavodsk

Kusakina Anna Vadimovna

2nd year student, direction "Educational Psychology"
Petrozavodsk State University, Russia, Petrozavodsk

Smetanina Diana Maksimovna

2nd year student, direction "Educational Psychology"
Petrozavodsk State University, Russia, Petrozavodsk

Аннотация. В статье рассмотрена проблема неумения проигрывать в раннем юношеском возрасте. Актуальность заключается в том, что неумение проигрывать может негативно сказываться на определённых сферах жизни человека, что требует изучения данного явления. В рамках работы было проведено исследование по выявлению преобладающих уровней самооценки и перфекционизма среди людей, которые не умеют проигрывать. В качестве методик использованы: опросник самооценки Б. Уайнхолд (в переводе А. Г. Чеславской), дифференциальный тест перфекционизма (А. А. Золотаревой) и авторский опросник: «Умение проигрывать». Выборка представлена 36-ью студентами Петрозаводского государственного университета (в возрасте от 18 до 21 года). В результате были сделаны следующие выводы: умение проигрывать статистически не связано с самооценкой, но связано с патологическим перфекционизмом.

Ключевые слова: умение проигрывать, самооценка, перфекционизм, нормальный перфекционизм, патологический перфекционизм.

Abstract. The article examines the problem of the inability to lose in early adolescence. The relevance lies in the fact that this phenomenon has been studied very little by science. The inability to lose can have a negative impact on certain areas of a person's life, which requires studying this phenomenon. As part of the work, a study was conducted to identify the prevailing levels of self-esteem and pathological perfectionism among people who do not know how to lose. The methods used were: B. Weinhold's self-esteem questionnaire (translated by A. G. Cheslavskaya), the differential test of perfectionism (A. A. Zolotareva) and the author's questionnaire: "The ability to lose." The sample consists of 36 students of Petrozavodsk State University (aged 18 to 21 years). As a result, the following conclusions were made: the ability to lose is not statistically associated with self-esteem, but is associated with pathological perfectionism.

Keywords: ability to lose, self-esteem, perfectionism, normal perfectionism, pathological perfectionism.

Актуальность исследования умения проигрывать заключается в малой изученности данного феномена с психологической точки зрения, а также недостаточной его теоретической разработанности.

Уже в дошкольном возрасте ребенок начинает сталкиваться с конкуренцией и, как следствие, с соревновательной средой, в которой очень важно овладение навыками конкурентного поведения. Ведущей деятельностью детей дошкольного и младшего школьного возраста является игра, которая становится неотъемлемой частью их жизни. Между тем, именно участие в конкурентных играх даёт детям опыт, необходимый для подготовки к жёсткой конкурентной среде в зрелом возрасте и накоплению навыков продуктивной конкуренции.

В старшем дошкольном возрасте ребёнок всё чаще оказывается под давлением соревновательной среды. И на первый план выходит вопрос о том, что в конкурентных ситуациях одни дети становятся победителями, а другие проигрывают. Поэтому важно минимизировать возможные негативные последствия влияния конкуренции, которые могут проявляться в условиях:

- если ребёнок слишком остро реагирует на проигрыш;
- если подчеркивается необходимость победы любой ценой;
- если в процессе или в результате соревнования снижается эмпатия и уровень заботы о других, возникает агрессия.

В свою очередь, к положительным моментам можно отнести:

- осознание значимости победы, которое важно для развития самоотношения и самооценки;
- переживание опыта неудач и проигрышей с надеждой победить в будущем, что нацеливает на анализ собственных ошибок, приводит к пониманию

того, что даже в случае проигрыша усилия и устремления помогают приобрести новые навыки и способности [1].

Важно заметить, что дети избирают различные стратегии поведения в условиях соревнований. И неумение проигрывать, безусловно, является негативным последствием влияния конкуренции, которое характеризуется переживанием эмоций гнева, раздражения, обиды в случае проигрыша и важностью победить во что бы то ни стало. Но если в случае ребёнка мы можем объяснить неумение проигрывать недостаточным освоением навыков конкурентного поведения, то в случае со взрослым появляется вопрос о столь острой реакции на проигрыш. Наличие различных стратегий поведения связано в первую очередь с личностными особенностями, исходя из чего и было выдвинуто предположение о преобладании высокого уровня самооценки и патологического перфекционизма среди людей, которые не умеют проигрывать.

Под самооценкой понимается оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, некая ценность, приписываемая ею себе или отдельным своим качествам. Самооценка относится к ядру личности и является важным регулятором поведения. От неё зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам [2]. Поэтому важно рассмотреть уровень самооценки как один из возможных факторов, способных оказывать влияние на отношение человека к проигрышам.

Б. Уайнхолд выделил четыре основных вида умений, определяющих уровень самооценки:

1. Умение устанавливать контакт. Люди с высокой самооценкой умеют эффективно устанавливать контакт с самим собой и с другими людьми.

2. Искусство принятия. Люди с высокой самооценкой признают различия между собой и другими людьми. Они уважают право других людей быть разными и серьезно относятся к своим собственным чувствам и поведению, даже если они отличаются от других.

3. Умение оказывать влияние. Люди с высокой самооценкой управляют событиями, происходящими с ними самими и с другими людьми, и эффективно останавливают их, если события нежелательны.

4. Искусство постоянства. Люди с высокой самооценкой постоянно поддерживают позитивное представление о самом себе.

В соответствии с уровнем развития данных умений выделено три уровня самооценки: высокий (высокая самооценка в большинстве областей жизни), средний (низкая самооценка в нескольких областях жизни) и низкий (низкая самооценка в большинстве областей вашей жизни) [3].

Следующим из возможных факторов был рассмотрен перфекционизм – личностная черта, отражающая стремление к совершенству. В отечественной психологии было выделено два вида перфекционизма в зависимости от природы перфекционистских стремлений: нормальный перфекционизм, представляющий позитивные последствия стремления к совершенству, (то есть здоровое стремление к совершенству, проявляющееся в установлении высоких, но достижимых стандартов) и патологический перфекционизм, влекущий негативные последствия, (то есть болезненное влечение к безупречности, выражающееся в установлении недостижимых и неразумных стандартов) [4]. При выраженном патологическом перфекционизме можно наблюдать ряд специфических особенностей, проявляющихся в поведении человека. К ним можно отнести сравнение себя с другими, постоянное соперничество, концентрирование только на неудачах [5]. Именно поэтому было выдвинуто предположение о преобладании высокого уровня патологического перфекционизма у не умеющих проигрывать людей.

Исходя из вышеперечисленных предположений было проведено исследование, целью которого стало определение связи между умением проигрывать с самооценкой и перфекционизмом.

Для исследования использовались следующие методики:

— авторский опросник: «Умение проигрывать», состоящая из 6 вопросов с одинаковыми вариантами ответов: 1 – «Нет», 2 – «Скорее нет, чем да», 3 – «Затрудняюсь ответить», 4 – «Скорее да, чем нет», 5 – «Да» (Приложение 1). Полученный балл показывал уровень умения проигрывать: «низкий», «средний» или «высокий». Низкий (характеризуется стремлением победить во что бы то ни стало, переживанием негативных эмоций и возможным выходом из дальнейшей игры в случае проигрыша), средний (представлен частичной концентрацией на результате, возможном принятии поражения), высокий (характеризуется отсутствием стремления победить во что бы то ни стало, нацеленностью на процесс игры, а не на её результат, принятием любого исхода игры).

— опросник самооценки Б. Уайнхолд (в переводе А. Г. Чеславской). Методика состоит из 24 пунктов с одинаковыми вариантами ответов: 1 – «Я вряд ли могу сделать это», 2 – «Иногда я могу сделать это, но по-прежнему очень нуждаюсь в

развитии моих способностей в подобных случаях», 3 – «Я довольно часто могу делать это, но чувствую, что мог бы усовершенствоваться в данной области», 4 – «Я могу делать это часто и удовлетворен этим». Полученный балл сверяется с ключом, и на основании этого определяется интегральный уровень самооценки, уровень умения устанавливать контакт, уровень искусства принимать себя, уровень умения оказывать влияния и уровень искусства постоянства («низкий», «средний» или «высокий»);

— дифференциальный тест перфекционизма (А. А. Золотарева). Данная методика состоит из 24 вопросов с одинаковыми вариантами ответов: 1 – «Совершенно не согласен», 2 – «Не согласен», 3 – «Скорее не согласен», 4 – «Затрудняюсь ответить», 5 – «Скорее согласен», 6 – «Согласен», 7 – «Совершенно согласен». Полученный балл сверяется с ключом, и на основании этого определяется уровень нормального и патологического перфекционизма: «низкий», «средний» или «высокий»;

Всего в исследовании приняли участие 36 респондентов (студентов Петрозаводского государственного университета), в возрасте от 18 до 21 года.

Для проверки внутренней согласованности опросника «Умение проигрывать» использовался коэффициент α Кронбаха. Опросник показал приемлемую внутреннюю согласованность (общая $\alpha = 0,74$, стандартизированная $\alpha = 0,78$), коэффициент Гуттмана для первой части опросника = 0,698, для второй = 0,681. Для определения надежности методом расщепления использовался также коэффициент Спирмена – Брауна значение которого составило 0,713. Значения вышеуказанных коэффициентов больше 0,60, что означает, что опросник прошел проверку на надежность.

Общее распределение результатов по нашей выборки опросника «Умение проигрывать» представлены в таблице 1 (табл. 1). Большинство обладает низким уровнем, а средний и высокий уровни распределены приблизительно в равном количестве.

Таблица 1. Показатели по параметру «Умение проигрывать» (%)

Уровень умения проигрывать		
Низкий	Средний	Высокий
41	28	31

Результаты соотношения самооценки и умения проигрывать представлены в таблице 2 (табл. 2). Анализируя полученные данные, мы можем видеть, что умение проигрывать статистически не связано ни с одной шкалой самооценки.

Таблица 2. Умение проигрывать и самооценка

	уп	с	уук	ипс	уов	ип
УП		-0,26	0,10	-0,41	-0,17	-0,09
С	-0,26		0,13	0,85**	0,80**	0,80**
УУК	0,10	0,13		-0,17	-0,06	-0,12
ИПС	-0,41	0,85**	-0,17		0,70**	0,61**
УОВ	-0,17	0,80	-0,06	0,70**		0,55**
ИП	-0,09	0,80**	-0,12	0,61**	0,55*	

Обозначение шкал: УП – умение проигрывать; С – самооценка; УУК – умение устанавливать контакт; ИПС – искусство принимать себя; УОВ – умение оказывать влияние; ИП – искусство постоянства. * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.

Относительно результатов сравнения умения проигрывать и перфекционизма были выявлены следующие особенности (табл. 3): статистически значимая слабая взаимосвязь обнаруживается только между патологическим перфекционизмом и умением проигрывать ($r = 0,45$, $p < 0,05$).

Таблица 3. Умение проигрывать и перфекционизм

	Умение проигрывать	Нормальный перфекционизм	Патологический перфекционизм
Умение проигрывать		0,08	0,45*
Нормальный перфекционизм	0,08		0,16
Патологический перфекционизм	0,45*	0,16	

Уровень значимости: * – $p < 0,05$.

Резюмируя, можно сделать следующие выводы:

— самооценка и умение проигрывать статистически не связаны между собой. Изначально наша гипотеза была о том, что самооценка тесно связана с уровнем притязаний человека – степенью трудности целей, которые он себе ставит, и с умением проигрывать. Расхождение между притязаниями и реальными возможностями ведет к тому, что человек начинает неправильно себя оценивать, вследствие чего его поведение становится неадекватным – возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность [2]. Соответственно человек с высокой самооценкой склонен ставить для себя цель победить во что бы то ни стало, поскольку его уровень притязаний высок, поэтому в случае проигрыша он в большей мере может испытывать негативные эмоции, но в нашем исследовании данная гипотеза не подтвердилась;

— при рассмотрении показателей патологического перфекционизма была выявлена статистически значимая слабая взаимосвязь умения проигрывать только с патологическим перфекционизмом ($r = 0,45$, $p < 0,05$). Человек с высоким уровнем перфекционизма не способен принимать поражения ввиду того, что его тяга к безупречности доходит до болезненного влечения и он не готов смириться с фактом, что может быть хуже других, уступить победу кому-то. При выраженном патологическом перфекционизме можно наблюдать постоянное сравнение себя и своих действий с достижениями других, соперничество, концентрирование только на неудачах, открытую, безжалостную самокритику [5]. В момент проигрыша у человека с патологическим перфекционизмом рушится пазл «идеала», находившейся в его сознании. Такие люди слишком требовательны к себе, для них важно победить во что бы то ни стало, поэтому они тяжело переносят поражения.

Список литературы

1. Чеснокова О.Б., Тарасова К.С. Все ли дети готовы к конкуренции? // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. №6. С.46-57.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1998. – 622 с.
3. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. У 67 Освобождение от созависимости / Перевод с английского А.Г. Чеславской – М.: Независимая фирма «Класс», 2002. – 224 с.
4. Золотарева А. А. Дифференциальная диагностика перфекционизма // Психологический журнал. 2013. Том 34. №2. С.117 – 128.
5. Южакова И.О., Желонкина Ю.Н., Басалаева Н.В. Перфекционизм: признаки и способы преодоления // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2017. №12. С.192 – 194.

Опросник «Умение проигрывать»

Инструкция: перед вами список утверждений, отражающих ваши личностные особенности. Пожалуйста, ознакомьтесь с каждым из приведенных ниже утверждений и оцените степень вашего согласия или несогласия с ним, используя предложенную шкалу.

№	Утверждение	Нет	Скорее нет, чем да	Затрудняюсь ответить	Скорее да, чем нет	Да
1	Приступая к игре, Вы ставите для себя цель победить во что бы то ни стало					
2	Во время игры Вы нацелены на результат и концентрируетесь на победе					
3	Для Вас важен сам процесс игры, а не её результат					
4	Проигрывая, Вы испытываете негативные эмоции					
5	Проигрыш может стать для вас поводом не участвовать больше в подобной игре (завершить дальнейшее участие в ней)					
6	Вы можете назвать себя человеком, умеющим проигрывать					

УДК 159.99

Протасова Д.Д., Сафонова М.В. Повышение уровня самопринятия взрослых в процессе индивидуального консультирования

Протасова Дарья Дмитриевна

магистрант, кафедры педагогики и психологического начального образования
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева, РФ, г. Красноярск,
protasova-dd@mail.ru

Сафонова Марина Вадимовна

канд. псих. наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева, РФ, г. Красноярск, marina.safonova@mail.ru

Increasing the level of self-acceptance of adults in the process of individual counseling

Protasova Daria Dmitrievna

Master's student, Department of Pedagogy and Psychological Primary Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University
University named after V.P. Astafieva, Russian Federation, Krasnoyarsk

Safonova Marina Vadimovna

Ph.D. psycho. Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and
Psychology of Primary Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University
University named after V.P. Astafieva, Russian Federation, Krasnoyarsk

Аннотация. В данной статье раскрыт процесс повышения уровня самопринятия взрослых в процессе индивидуального консультирования. Приводятся результаты влияния подобранной индивидуальной программы консультирования на формирование уровня самопринятия. В исследовании приняли участие 6 человек в возрасте 25-36 лет. В статье сделан вывод о том, что при грамотно подобранной программе консультирования можно существенно повысить уровень самопринятия, что в дальнейшем может улучшить эмоциональный фон и стать важными шагами в личном росте и развитии.

Ключевые слова: самопринятие, консультирование, эксперимент, самооценка, программа, самопонимание, самоуважение, самопознание, саморазвитие, взрослые, личность.

Abstract. This article reveals the process of increasing the level of self-acceptance of adults in the process of individual counseling. The results of the influence of a selected individual counseling program on the formation of a level of self-acceptance are presented. The study involved 6 people aged 25-36 years. The article concludes that with a well-chosen counseling program, the level of self-acceptance can be significantly increased, which can subsequently improve the emotional state and become important steps in personal growth and development.

Keywords: self-acceptance, counseling, experiment, self-esteem, program, self-understanding, self-esteem, self-knowledge, self-development, adults, personality.

На сегодняшний день значительное количество населения подвержено ситуациям, когда затрагивается их эмоциональное и психологическое благополучие. Для того, чтобы достигнуть гармонии, равновесия, приобрести умение справляться с жизненными ситуациями, особое внимание стоит уделять самопринятию. Именно поэтому индивидуальное консультирование взрослых является важным средством оказания психологической помощи, что может положительно отразиться на самопринятии и существенно повысить качество жизни.

Индивидуальное психологическое консультирование способствует тому, что человек постепенно начинает лучше понимать себя, а также принимать, что положительно отражается на процессе формирования его собственной жизненной философии. С помощью индивидуального психологического консультирования можно решить различные психологические проблемы, оказать помощь человеку в понимании себя. Необходимо обратить внимание и на то, что именно индивидуальное психологическое консультирование обладает широким перечнем возможностей для помощи в самопринятии.

В рамках данной статьи будут представлены результаты реализации программы индивидуального консультирования взрослых на основании констатирующих данных, приведенных в вышеуказанной статье.

Цель исследования: разработать и оценить эффективность программы индивидуального консультирования взрослых как средства помощи в самопринятии.

Для изучения актуального уровня самопринятия у взрослых были использованы тест на самооценку личности Будасси, методика исследования самоотношения (МИС) В.В. Столина, опросник рефлексивности А.В. Карпова, тест «Готовность к саморазвитию» В. Павлова. Результаты показали, что, низкий уровень самопринятия у 16,67% участников эксперимента, остальные 83,33% участников имеют средний уровень самопринятия. Участие в формирующем эксперименте приняли 6 человек в возрасте от 25 до 36 лет.

В процессе исследования нами была разработана программа индивидуального консультирования взрослых по проблеме самопринятия, основная цель которой сводится к осуществлению психологической коррекции людей, имеющих проблемы с самопринятием. Данная программа предполагала семь индивидуальных консультаций, проводимых еженедельно. Респонденты, принимающие участие в

исследовании, имели запросы на повышение уровня самопринятия. Участие в эксперименте было добровольным в целях повышения уровня мотивации.

В ходе исследования мы смогли изучить проявление таких компонентов самопринятия как самооценка, самопонимание, рефлексия, самоуважение и стремление к саморазвитию. Относительно выделенных компонентов был сформирован тематический план консультаций (табл. 1)

Таблица 1. План консультаций по повышению уровня самопринятия

№	Тема	Задачи
1	Знакомство	Знакомство с клиентом и его представлениями о себе. Оценка иерархии его взаимоотношений.
2	Личные границы	Определение понятия личных границ и текущего состояния границ во взаимодействии клиента с другими.
3	Внутренний ребенок	Вербализация чувств, эмоций и переживаний. Установление контакта со своим внутренним ребенком, развитие навыка самоподдержки и внутренней опоры. Осознание ответственности за проявление любви и заботы по отношению к себе.
4	Самоценность, индивидуальность и рефлексия	Осмысление ранее не осознанных аспектов своей личности. Осознание собственной ценности, проявление потребностей и желаний.
5	Иррациональные мысли	Выявление иррациональных мыслей, влекущих за собой негативные эмоции. Повышение осознанности клиента для улучшения качества его жизни. Повышение позитивного самоотношения.
6	Ответственность	Развитие чувства ответственности, проявления себя. Умение формулировать проблемы. Понимание своих особенностей.
7	Цель и достижение	Постановка и достижение поставленной цели. Развитие вариативности мышления.

В работе были использованы техники из арт-терапии, гештальт-терапии, эмоционально-образной терапии, когнитивно-поведенческой терапии и техники с использованием метафорических ассоциативных карт.

После проведения индивидуальных консультативных сессий мы реализовали повторное исследование, результаты которого представлены ниже.

Внедрение индивидуальной программы консультирования позволило существенно сократить количество респондентов, которые имеют низкий и средний уровень самопринятия (рис. 1)

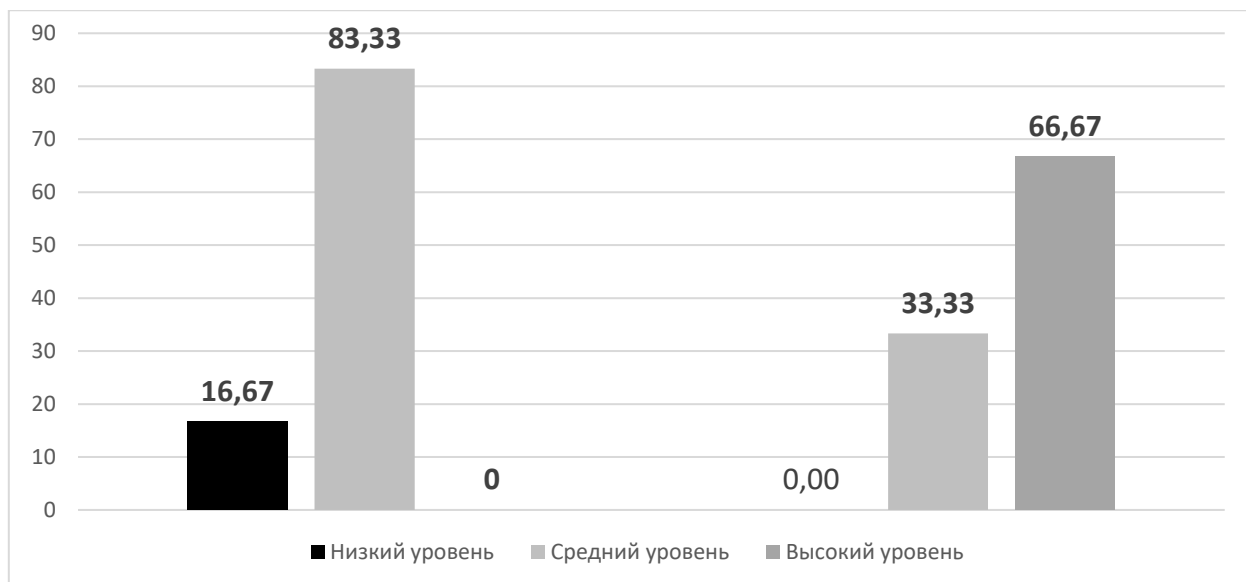


Рисунок 1. Распределение уровней самопринятия на констатирующем и формирующем этапе (распределение в %)

Как показывают результаты исследования, разработанная нами программа индивидуального консультирования, направленная на формирование самопринятия, позволила существенно улучшить динамику общего уровня самопринятия. Так показатель высокого уровня самопринятия увеличился до 66,67%, средний уровень составил 33,34%, а низкий уровень, после проведения работы составил 0%. Соответственно, можно с уверенностью говорить о минимизации имеющихся негативных тенденций. Получается, что разработанная программа индивидуального консультирования имеет вполне положительный эффект, так как позволяет обеспечить повышение уровня формирования самопринятия у взрослых.

После проведенных консультаций хочется отметить такие результаты, как: формирование адекватного уровня самооценки, принятие своих эмоций, сильных и слабых сторон, ориентация на свою систему ценностей и главную роль в собственной жизни, умение ставить цели и определять курс движения для их реализации.

Положительным фактом является и то, что после проведенных индивидуальных консультаций респонденты стали стремиться к саморазвитию, у них отмечается улучшение эмоционального состояния.

Полученные результаты исследования и разработанный план индивидуальных консультаций взрослых, направленный на формирование самопринятия, может быть использован в практической деятельности психолога, работающего с клиентами, имеющими проблемы с самопринятием.

Опираясь на полученные результаты, можно обозначить важность индивидуального психологического консультирования в формировании уровня самопринятия взрослых.

Список литературы

1. Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система. – СПб.: Питер, 2023. – 448 с.
2. Добсон Д., Добсон К. Научно-обоснованная практика в когнитивно-поведенческой терапии. – СПб.: Питер, 2022. – 400 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2019. – 784 с.
4. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. – М.: «Академический проект», 1999. – 240 с.
5. Пилипенко Т. С. Парадоксы феномена самопринятия // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. №3. С. 36-39.
6. Протасова Д.Д., Сафонова М.В. Индивидуальное консультирование взрослых как средство помощи в самопринятии // Вопросы психологии экстремальных ситуаций – 2023. №3. С. 56-61.
7. Яремчук С.В. Характеристики самопринятия и возможности их диагностики // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12416> (дата обращения: 25.09.2023)

УДК 159.9

Сафронова Е.А., Бирина Е.А., Евсеенко Е.М. Исследование неблагоприятного детского опыта

Сафронова Екатерина Александровна

Преподаватель, кафедра «Психология» Петрозаводского государственного университета, РФ, г. Петрозаводск
easafron@ya.ru

Бирина Елизавета Алексеевна

Студентка, кафедра «Психология» Петрозаводского государственного университета
РФ, г. Петрозаводск,
elizaveta.birina04@mail.ru

Евсеенко Екатерина Михайловна

Студентка, кафедра «Психология» Петрозаводского государственного университета
РФ, г. Петрозаводск,
ek.evseenko@yandex.ru

Adverse Childhood Experiences Research

Safronova Ekaterina Alexandrovna

Senior Lecturer at the Department of Psychology
Petrozavodsk State University, Russia, Petrozavodsk

Birina Elizaveta Alekseevna

2th year student at the Institute of Pedagogy and Psychology
Petrozavodsk State University, Russia, Petrozavodsk

Evseenko Ekaterina Mikhailovna

2th year student at the Institute of Pedagogy and Psychology
Petrozavodsk State University, Russia, Petrozavodsk

Аннотация. В статье представлены результаты исследования неблагоприятного детского опыта. Целью исследования стало изучение неблагоприятного детского опыта с точки зрения следующих параметров: исследования изучался неблагоприятный детский опыт с точки зрения следующих параметров: общая распространенность видов переживания неблагоприятного детского опыта; распространенность видов переживания неблагоприятного детского опыта (у девушек и юношей); общее количество переживания неблагоприятного детского опыта; количество переживания неблагоприятного детского опыта (у девушек и юношей); количество переживания неблагоприятного детского опыта в зависимости от возраста; связь видов неблагоприятного детского опыта между собой. Для исследования был использован опросник Неблагоприятного Детского Опыта (НДО) Adverse Childhood Experiences (ACE) (В. Фелитти, Р. Анда, адаптация Е.А. Катана). Выборка включала 266 респондентов (78% девушек), возраст от 17 до 55 лет, г. Петрозаводска. Полученные результаты показали, что у девушек в процентном соотношении, в отличие от юношей преобладают все виды детского неблагоприятного опыта, кроме физического пренебрежения, между количеством пережитого

неблагоприятного детского опыта и возрастом существует статистически значимая положительная корреляция, переживание одного неблагоприятного детского опыта часто сопровождается переживанием и другого его вида

Ключевые слова: жестокое обращение с детьми, неблагоприятный детский опыт, насилие над детьми, опросник Неблагоприятного Детского Опыта (НДО)

Abstract. The article presents the results of a study of adverse childhood experiences. The purpose of the study was to study adverse childhood experiences in terms of the following parameters: the study examined adverse childhood experiences in terms of the following parameters: the overall prevalence of types of adverse childhood experiences; prevalence of types of adverse childhood experiences (among girls and boys); total number of adverse childhood experiences; the amount of adverse childhood experiences (for girls and boys); the number of adverse childhood experiences depending on age; connection between types of adverse childhood experiences. For the study, the Adverse Childhood Experiences (ACE) questionnaire was used (V. Felitti, R. Anda, adaptation by E.A. Katana). The sample included 266 respondents (78% girls), age from 17 to 55 years, Petrozavodsk. The results obtained showed that girls, in percentage terms, unlike boys, have a predominance of all types of adverse childhood experiences, except for physical neglect; there is a statistically significant positive correlation between the number of adverse childhood experiences experienced and age; the experience of one adverse childhood experience is often accompanied by the experience of another his kind

Keywords: child abuse, adverse childhood experiences, child abuse, Adverse Childhood Experiences Questionnaire (ACE)

Жестокое обращение с детьми (насилие) – это любое поведение по отношению к ребёнку, которое нарушает его физическое или психическое благополучие, ставя под угрозу состояние его здоровья и развития. Виды насилия над детьми:

- физическое насилие
- сексуальное насилие
- психологическое (эмоциональное) насилие
- пренебрежение нуждами ребёнка [1].

Психическое и физическое здоровье, болезни, когнитивные способности, благополучие и здоровье на протяжении всей жизни уходят корнями в детство. Изучение неблагоприятного детского опыта (ACEs) и совокупности рисков, связанных с этими неблагоприятными явлениями, заметно расширилось за последние 20 лет. Исследование людей с высокими показателями ACEs выявило значительные риски для физического здоровья, такие как заболевания сердца и легких, рак легких, проблемы с обменом веществ, воспаление и болезни печени. На психическое здоровье в равной степени влияют ACEs, поскольку исследования показывают сильную связь с депрессией, беспокойством, тяжелыми расстройствами настроения и самоубийствами [2].

Статистика домашнего насилия в России: согласно всероссийскому центру изучения общественного мнения на 2019 год:

- 90% россиян считают, что насилие не позволительно;
- 78% считают, что тема домашнего насилия является важной для нашей страны;
- 40% опрошенных россиян сказали, что в знакомых им семьях были инциденты побоев или использование силы;
- половина россиян придерживаются мнения, что не следует миловать поднятую руку супруга, даже если это было впервые [3].

Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) представляет данные изучения о том, как часто, по мнению россиян, девушкам приходится встречаться с теми или иными формами проявления насилия:

- половины участников (49%), чаще всего девушкам в России приходится сталкиваться с грубыми комментариями, ремарками и безобразными шутками. Еще 47% участников утверждают, что девушки часто имеют дело с унижительным отношением к себе (61% среди 18-24-летних и 55% среди девушек);
- 36% россиян частыми считают случаи ущемления прав девушек. Среди опрошенных девушек эта доля представляет 43%, тогда как среди мужчин – 27%. Треть участников (32%) заявляют, что девушки в нашей стране часто встречаются с физическим насилием (не сексуального характера). Сами опрошенные девушки (38%) говорят об этом чаще мужчин (25%). С нежелательными попытками склонить к сексуальным отношениям и с насилием сексуального характера девушек в России встречаются меньше, чем с вышеперечисленными проблемами (24% и 25% соответственно);
- каждый второй участник (49%) говорит, что для девушек опасность стать жертвой насилия или попыток насилия выше в тихих местах. Угрозу стать жертвой насилия в семье видят 38% участников, при этом среди девушек эта доля доходит до 49%. Каждый пятый (21%) считает, что риск попасть в аналогичную ситуацию выше в интернете (25% среди мужчин). Еще 11% участников думают, что для девушек риск стать жертвой насилия выше на работе, а 8% назвали место учебы;
- проблема насилия в отношении девушек для большинства россиян (73%) является важной. Девушки (79%) и молодые люди от 18 до 24 лет (83%) чаще остальных говорят о значимости этого вопроса. Обратного мнения придерживаются 18% опрошенных, чаще мужчины (24%) и 45-59-летние (22%) [4].

Насилие оказывает огромное влияние на здоровье и благополучие людей. Только недавно медицинские следователи в учреждениях здравоохранения начали изучать ассоциации между жестоким обращением в детском возрасте и поведением и болезнями, связанными с риском для здоровья взрослых. Эти ассоциации важны, потому что теперь ясно, что ведущие причины заболеваемости и смертности связаны с поведением в отношении здоровья и факторами образа жизни; эти факторы были названы «фактическими» причинами смерти. В той мере, в какой жестокое обращение и другие потенциально вредные детские переживания способствуют развитию этих факторов риска, то эти воздействия в детстве следует признать основными причинами заболеваемости и смертности во взрослой жизни [2].

Детское насилие развивает значительные физические риски для здоровья, такие как болезни сердца и лёгких, рак лёгких, проблемы с обменом, заболевания печени. Психические расстройства также могут быть связаны с неблагоприятным детским опытом: депрессия, тревога, тяжёлые расстройства настроения и самоубийства. В нашем исследовании рассматриваются психологические особенности людей, переживших неблагоприятный детский опыт [2].

Была обнаружена сильная зависимость «доза-эффект» между шириной воздействия жестокого обращения или дисфункции в семье в детстве и множественными факторами риска нескольких ведущих причин смерти у взрослых. Болезненные состояния, включая ишемическую болезнь сердца, рак, хронические заболевания легких, переломы скелета и заболевания печени, а также плохая самооценка здоровья также показали градуированную зависимость от широты детских проявлений.

Влияние неблагоприятных детских переживаний на состояние здоровья взрослых является сильным и кумулятивным. Явное большинство пациентов, которые подвергались одной категории жестокого обращения в детстве или дисфункции домашнего хозяйства, также подвергались, по крайней мере, одной другой. Определенные последствия для здоровья взрослых могут быть в большей степени связаны с уникальными комбинациями или интенсивностью неблагоприятного воздействия в детском возрасте [5].

Кроме того, могут существовать другие показатели взаимосвязи между детским опытом и состоянием здоровья взрослых, помимо рассмотренных нами факторов риска. Например, неблагоприятный опыт детства может повлиять на отношение и поведение по отношению к здоровью и медицинской помощи, чувствительность к внутренним ощущениям или физиологическое функционирование мозговых центров

и нейромедиаторных систем. Более полное понимание этих вопросов, вероятно, приведет к более эффективным способам решения долгосрочных проблем со здоровьем, связанных с жестоким обращением с детьми и дисфункцией в семье [5].

У подростков, которые испытывают бездушное отношение, часто возникают проблемы с весом или ростом в отличие от своих ровесников. Жертвы позже начинают говорить и ходить, они внушительно отстают от школьной программы, нежели их сверстники. У таких детей часто обнаруживаются «вредные привычки»: занятие онанизмом, кусание ногтей, сосание пальцев. Дети, живущие в условиях игнорирования их нуждами и интересами, выглядят по-другому, чем дети, которые живут обычной жизнью: у них уставшие глаза, лицо бледное, неряшливость в одежде, другие признаки беспризорности – педикулез, сыпи, дурной запах от одежды и тела [7].

Дети испытывают проблемы с социальной адаптацией: нет нужного опыта общения с ровесниками, они не имеют приличных уровней знаний, чтобы достичь лидерства, нарушена коммуникация со взрослыми. Решением проблем пострадавшие от преступления ищут в преступной среде, что нередко связано с развитием страсти к наркотикам и алкоголю. Девушки не редко начинают заниматься проституцией, у мальчиков проявляются проблемы в половой ориентации. В дальнейшем ощущают трудности при формировании своей семьи, они не могут наделять своих детей лаской и уютом, поскольку не решили свои эмоциональные проблемы в своём детстве [7].

Общественные жертвы насилия – это потеря жизни населения, из-за насилия над детьми, самоубийства и потери работников общественности из-за нарушения психики, здоровья, снижения уровня образования и профессиональной подготовки, криминальное отношение к насилию. В их лице это потеря родителей, которые способны воспитывать здоровых физически и духовно детей.

Исследование Неблагоприятного Детского Опыта (НДО) или Adverse Childhood Experiences (ACE) Study – первое широкомасштабное научное исследование, проведенное страховой медицинской организацией Kaiser Permanente и центром по контролю и профилактике заболеваний в США. Участники отбирались с 1995 по 1997 год и впоследствии находились под длительным наблюдением врачей. Исследование показало прямую связь неблагоприятного детского опыта с проблемами со здоровьем и социальными проблемами, возникающими позже во взрослой жизни [8].

Эта взаимосвязь привела исследователей к разработке оценки ACE, целочисленный подсчет 10 неблагоприятных переживаний в детстве (диапазон 0-10), который неоднократно демонстрировала сильную, градуированную, доз зависимую

связь с многочисленными здоровьем и социальных последствий (например, психические заболевания, употребление запрещенных наркотиков, риск самоубийства и риск психические заболевания, употребление запрещенных наркотиков, риск самоубийств и хронических заболеваний) [9].

В рамках нашего исследования изучался неблагоприятный детский опыт с точки зрения следующих параметров: общая распространенность видов переживания неблагоприятного детского опыта; распространенность видов переживания неблагоприятного детского опыта (у девушек и юношей); общее количество переживания неблагоприятного детского опыта; количество переживания неблагоприятного детского опыта (у девушек и юношей); количество переживания неблагоприятного детского опыта в зависимости от возраста; связь видов неблагоприятного детского опыта между собой.

Для исследования использовался методика ACE / НДО «Негативный детский опыт» (Adverse Childhood Experiences), которая включает следующие 10 пунктов:

— *Эмоциональное насилие*: случалось ли так, что родитель или другой взрослый, проживающий с вами, часто или очень часто бранил вас, оскорблял, притеснял или унижал? Возможно, он действовал таким образом, что вы боялись физического насилия?

— *Физическое насилие*: случалось ли так, что родитель или другой взрослый, проживающий с вами, часто или очень часто толкал вас, хватал, шлепал или бросал в вас что-нибудь? Возможно, однажды он ударил вас настолько сильно, что у вас остались следы удара или вы получили травму?

— *Сексуальное насилие*: случалось ли так, что взрослый или кто-нибудь старше вас минимум на пять лет когда-либо трогал, или ласкал вас, или заставлял вас трогать его/ее тело с намеком на секс? Или намеревался потрогать (трогал) вас неподобающим образом, или совершил над вами сексуальное насилие?

— *Эмоциональное пренебрежение*: случалось ли так, что вы часто или очень часто ощущали, что никто в вашей семье вас не любит или не проявляет к вам интерес? Возможно, вы чувствовали, что члены вашей семьи не заботятся друг о друге, не чувствуют близости, не поддерживают друг друга?

— *Физическое пренебрежение*: случалось ли так, что вы часто или очень часто ощущали, что вам не хватает еды? Возможно, вам приходилось носить грязную одежду? Возможно, ваши родители были слишком пьяны или под кайфом, чтобы заботиться о вас или сводить к врачу в случае необходимости? Возможно, у вас было чувство, что никто вас не защищает?

— *Жестокое обращение с матерью*: случалось ли так, что вашу мать или другого близкого человека часто или очень часто толкали, хватали, избивали или бросали что-нибудь в нее/него? Возможно, ей/ему угрожали ружьем или ножом? Возможно, это происходило на ваших глазах?

— *Злоупотребление психоактивными веществами в семье*: проживали ли вы с кем-либо, кто был склонен к злоупотреблению спиртным, или был алкоголиком, или употреблял наркотики?

— *Психические заболевания в семье*: страдал ли кто-либо из ваших домочадцев депрессией или психическими заболеваниями? Пытался ли кто-либо из домочадцев покончить с собой?

— *Расставание или развод родителей*: возможно, вы потеряли своего биологического родителя по причине развода, отказа от вас или любой другой причине?

— *Член семьи, находящийся в заключении*: сидел ли кто-либо из ваших домочадцев в тюрьме? [10].

Респондентам необходимо было оценить наличие или отсутствие детского опыта, при положительном ответе выставлялся 1 балл, соответственно максимальное количество баллов – 10, минимальное – 0

Выборку исследования составили 266 респондентов (78% девушек), в возрасте от 17 до 55 лет, г. Петрозаводска.

Общее распределение переживания видов неблагоприятного детского опыта в нашей выборке, а частота их встречаемости в выборках девушек и юношей в таблице 1. Анализируя полученные данные, мы видим, что виды расположились от самого распространённого к наименее распространённому следующим образом: «Злоупотребление психоактивными веществами» (38%), «Эмоциональное насилие» (33%), «Разделение родителей или развод» (32%), «Эмоциональное пренебрежение» (30%), «Физическое насилие» (20%), «Жестокое обращение с матерью» (19%), «Сексуальное насилие» (17%), «Бытовое психическое заболевание» (14%), «Физическое пренебрежение» (5%), «Член семьи, заключенный в тюрьму» (5%). Сравнивая виды пережитого неблагоприятного детского опыта относительно пола мы можем обнаружить следующую тенденцию: у девушек в процентном соотношении, в отличие от юношей преобладают все виды, кроме физического пренебрежения.

Таблица 1. Неблагоприятный детский опыт (виды)

Вид	Всего	Юноши	Девушки
Эмоциональное насилие	33%	28%	34%
Физическое насилие	20%	14%	21%
Сексуальное насилие	17%	10%	19%
Эмоциональное пренебрежение	30%	26%	32%
Физическое пренебрежение	5%	5%	4%
Разделение родителей или развод	32%	31%	32%
Жестокое обращение с матерью	19%	21%	26%
Злоупотребление ПАВ	38%	36%	38%
Бытовое психическое заболевание	14%	7%	16%
Член семьи, заключенный в тюрьму	5%	3%	5%

Далее рассмотрим распределение неблагоприятного детского опыта по его количеству, общее и в выборках девушек и юношей (таблица 2). Анализируя полученные данные, мы можем видеть, что относительно общего распределения пережитого неблагоприятного детского опыта наблюдается закономерное его снижение: 31% нашей выборки не подвергались ни одному виду неблагоприятного детского опыта, в свою очередь 1% подвергались девяти его видам. Относительно пола также, как и по видам пережитого неблагоприятного детского опыта, у девушек в сравнении с юношами преобладают практически каждое из представленных количеств пережитого неблагоприятного детского опыта, кроме трёх, пяти и девяти.

Таблица 2. Неблагоприятный детский опыт (количество)

Вид	Всего	Муж	Жен
0	31%	40%	28%
1	20%	17%	23%
2	12%	12%	26%
3	9%	12%	9%
4	9%	5%	10%
5	8%	9%	7%
6	5%	2%	6%
7	3%	0%	3%
8	2%	1%	1,5%
9	1%	1%	0%

Для исследования неблагоприятного детского опыта по его количеству относительно возраста, был использован непараметрический критерий корреляции г-Спирмена, в результате чего была выявлена статистически значимая связь между возрастом респондентов и количеством указанного ими пережитого

неблагоприятного детского опыта ($r = 0,167$, на уровне значимости $p < 0,01$). Следовательно, мы можем сделать предположение о том, что проявления насилия по отношению к детям стало меньше или респонденты более старшего возраста, откровенней могут отвечать на вопросы, связанные с переживанием неблагоприятного детского опыта.

Корреляционный анализ связей видов неблагоприятного детского опыта связаны между собой представлен в таблице 3. Невооруженным глазом можно сделать вывод о том, что переживание одного неблагоприятного детского опыта часто сопровождается переживанием и другого его вида. Из всех видов наибольшее количество сильных статистических связей (на уровне значимости $p < 0,01$) имеют: эмоциональное пренебрежение и жестокое обращение с матерью – 7 связей; наименьшее количество связей: сексуальное насилие, развод родителей – 4 связи и член семьи заключенный в тюрьму – 3 связи. Понятно, что нет ничего хорошего ни в одном виде неблагоприятного детского опыта, данный анализ просто позволяет нам статистически прогнозировать связь и возможное развитие событий при переживании одного детского неблагоприятного опыта в соотношении с другими.

Таблица 3. Связь между видами неблагоприятного детского опыта

	ЭН	ФН	СН	ЭП	ФП	РР	ЖОМ	ЗПАВ	ПЗВС	ЧСЗТ
ЭН		0,63**	0,32**	0,46**	0,16*	0,22**	0,31**	0,30**	0,20*	0,16*
ФН	0,63**		0,23**	0,31**	0,21**	0,13*	0,27**	0,19*	0,23**	0,03
СН	0,32**	0,23**		0,19*	0,04	0,13*	0,21**	0,22**	0,18*	0,14*
ЭП	0,46**	0,31**	0,19*		0,29**	0,25**	0,18*	0,26**	0,22**	0,21*
ФП	0,16*	0,21**	0,04	0,29**		0,24**	0,26**	0,24**	0,22**	0,13*
РР	0,23**	0,13*	0,13*	0,25**	0,24**		0,28**	0,20*	0,20*	0,12*
ЖОМ	0,31**	0,27**	0,21**	0,18*	0,26**	0,28**		0,41**	0,16*	0,31*
ЗПАВ	0,30**	0,19*	0,22**	0,26**	0,24**	0,20*	0,41**		0,26**	0,17*
ПЗВС	0,20*	0,23**	0,18*	0,22**	0,22**	0,20*	0,16*	0,26**		0,22*
ЧСЗТ	0,16*	0,03	0,14*	0,21**	0,13*	0,12*	0,31**	0,17*	0,22**	
Связи	6	6	4	7	6	4	7	6	5	3

ЭН – Эмоциональное насилие; ФН – Физическое насилие; СН – Сексуальное насилие; ЭП – Эмоциональное пренебрежение; ФП – Физическое пренебрежение; РР – Расставание или развод родителей; ЖОМ – Жестокое обращение с матерью; ЗПАВ – Злоупотребление психоактивными веществами в семье; ПЗВС – Психические заболевания в семье; ЧСЗТ – Член семьи заключенный в тюрьму. * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.

В результате проведенного исследования мы можем сделать следующие выводы:

— самыми распространены видами неблагоприятного детского опыта являются: злоупотребление психоактивными веществами (38%), эмоциональное насилие (33%), разделение родителей или развод (32%) и эмоциональное пренебрежение (30%);

— у девушек в процентном соотношении, в отличие от юношей преобладает переживание всех видов неблагоприятного детского опыта, кроме физического пренебрежения;

— распределение неблагоприятного детского опыта по его количеству, имеет следующие особенности: 31% нашей выборки не подвергались ни одному виду неблагоприятного детского опыта, в свою очередь 1% подвергались девяти его видам, у девушек в сравнении с юношами преобладают практически каждое из представленных количеств пережитого неблагоприятного детского опыта, кроме трёх, пяти и девяти. Относительно возраста была выявлена статистически значимая положительная связь ($r = 0,167$, на уровне значимости $p < 0,01$), что позволяет нам сделать вывод о том, что проявления насилия по отношению к детям стало меньше или респонденты более старшего возраста, откровенней могут отвечать на вопросы, связанные с переживанием неблагоприятного детского опыта.

— анализ связей видов неблагоприятного детского опыта между собой показывает, что переживание одного неблагоприятного детского опыта часто сопровождается переживанием и другого его вида. Наибольшее количество сильных статистических связей (на уровне значимости $p < 0,01$) имеют: эмоциональное пренебрежение и жестокое обращение с матерью – 7 связей; наименьшее: сексуальное насилие, развод родителей – 4 связи и член семьи заключенный в тюрьму – 3 связи.

Список литературы

1. Департамент здравоохранения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры: ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ С ДЕТЬМИ: ДИАГНОСТИКА, КОРРЕКЦИЯ, ПРОФИЛАКТИКА. URL: ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ С ДЕТЬМИ: ДИАГНОСТИКА, КОРРЕКЦИЯ, ПРОФИЛАКТИКА (gosuslugi.ru) (дата обращения: 15.10.2023).
2. Zachary Giano, Denna L. Wheeler and Randolph D. Hubach BMC public health: The frequencies and disparities of adverse childhood experiences in the U.S., 2020. – С. 1-2.
3. ВЦИОМ: Худой мир – или добрая ссора? URL: ВЦИОМ. Новости: Худой мир - или добрая ссора? (wciom.ru) (дата обращения: 17.10.2023).
4. ВЦИОМ: Что происходит за закрытыми дверями?: URL: ВЦИОМ. Новости: Что происходит за закрытыми дверями? (wciom.ru) (дата обращения: 17.10.2023).

5. Vincent J. Felitti, MD, FACP, Robert F. (2021) Original Articles: Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults. – С. 246.
6. Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции: психологические особенности детей, переживших насилие и формы работы с ними. URL: Психологические особенности детей, переживших насилие и формы работы с ними: Департамент образования и науки Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (admhmao.ru) (дата обращения: 24.10.2023)
7. Доброум: Неблагоприятный Детский Опыт (НДО). URL:<http://dobroum.com/ndo/> (дата обращения: 27.10.2023).
8. Robert F. Anda, MD, MS,1 Laura E. (2020) American Journal of Preventive Medicine: Inside the Adverse Childhood Experience Score: Strengths, Limitations, and Misapplications. – С. 293.
9. David Finkelhor, PhD; Anne Shattuck (2021), ARTICLE: Improving the Adverse Childhood Experiences Study Scale. – С. 72.
10. Катан Е. А. Использование международного опросника неблагоприятного детского опыта для выявления психотравмирующих факторов в детском и подростковом возрасте / Е. А. Катан // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2020. – Т. 20, № 1. – С. 112-120.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.075

Грицкевич Н.Е., Ожигова Л.Н. Образ будущих супругов в представлении мужчин и женщин и особенности выбора стратегий разрешения конфликтов у студентов

Грицкевич Наталья Евгеньевна
магистрант ФУП, 3 курс, направление "Психология личности"
Кубанский государственный университет, РФ, г. Краснодар
resumnatalia@gmail.com

Ожигова Людмила Николаевна
д-р психол.наук., профессор кафедры психологии личности
Кубанский государственный университет, РФ, г. Краснодар
topvolna@mail.ru

The image of future spouses in the representation of men and women and the peculiarities of choosing conflict resolution strategies for students

Gritskevich Natalia Evgenievna
Master's degree student, 3rd year, direction "Personality Psychology"
Kuban State University, Russia, Krasnodar

Ozhigova Lyudmila Nikolaevna
Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Personality Psychology
Kuban State University, Russia, Krasnodar

Аннотация. Данная работа посвящена изучению образа будущих супругов у студентов. В ней обобщаются результаты исследования, направленного на поиск взаимосвязи между способами разрешения конфликтов у студентов и представлениями об идеальном брачном партнере. Дается описание качеств, наиболее важных с точки зрения девушек и юношей, опрошенных в рамках проведенного исследования. Основное содержание исследования составляет анализ полученных в ходе работы данных. Статья подводит некоторые итоги изучения идеального образа партнеров и их связи с конфликтами в паре, описываются качества, которым мужчины и женщины отдают предпочтение при выборе партнера для брака.

Ключевые слова: стратегии разрешения конфликтов, образ партнера, молодежь, качества партнера, образ идеального супруга, результаты исследования.

Abstract. This work is devoted to studying the image of future spouses among students. It summarizes the results of a study aimed at finding a relationship between students' conflict resolution methods and ideas about an ideal marriage partner. A description of the qualities that are most important from the point of view of girls and boys interviewed as part of the study is given. The main content of the study is the analysis of the data obtained during the work. The article summarizes some of the results of studying the ideal image of partners and their connection with conflicts in a couple; it describes the qualities that men and women prefer when choosing a partner for marriage.

Keywords: conflict resolution strategies, image of a partner, youth, qualities of a partner, image of an ideal spouse, research results.

В настоящее время институт брака претерпевает ряд значительных изменений. В связи с чем общество сталкивается с большим числом разводов. Так, по данным Росстата, за первые восемь месяцев 2023 года в РФ оказалось зарегистрировано 615 тыс. 290 браков и 450 тыс. 311 разводов [6]. Тем самым становится актуальным вопрос об изучении тенденций выбора брачного партнера и способах преодоления конфликтов в парах.

Проблема оценки и моделирования образа будущего супруга у молодежи оказалась наименее изученной в связи с недостатком специальных исследований, касающихся представлений об образе идеального партнера у студентов в их связи со стратегиями поведения в конфликте, чем и определяется актуальность выбранной темы работы.

Зарубежные исследователи Sassler, S. and Lichter, D.T. отмечают, что рост внебрачного сожительства перевернул традиционные теоретические модели и подходы к изучению традиционного брака, что усложняет проведение исследований в данной области. [10, с.1]

По мнению Замятиной О.Н. и Кода Е.А. такое положение дел является кризисным и ставит под вопрос существование этого института семьи [2, с.2]. Исследователь Гурко Т.А. отмечает, что также кризис семьи может быть связан с секуляризацией, ослаблением института религии. [2, 33 с.] В То же время Резер Т.М. Григоренко Я.А. отмечают, что кризис семьи в России, и в частности, демографическую проблему необходимо решать независимо от этнической и религиозной принадлежности, поскольку семья в РФ должна стать общенациональной идеей. [5, 128 с.]

В тоже время исследователи Бурина Е. А, Кудинова А. Е. отмечают, что преобразования в институте семьи можно рассматривать не как признаки кризиса семейной системы, а как реакцию на изменения в обществе. Такие преобразования являются ответом на изменения в социально-экономических и политических сферах общественной жизни. [1, с.1]

Этой же позиции придерживаются исследователи Сацук Н.В., Чалкина АА., Колбнева А.С. Кузина Д.В., подтверждая изменения во взглядах современной молодежи на институт семьи и брака. Авторы отмечают, что возраст вступления в брак изменился, молодые люди стали оформлять отношения в возрасте 23-26 лет.

Изменились условия, при которых молодые люди готовы вступить в брак. Тем не менее, желание заводить семью у молодежи не исчезло [7, 26 с].

Как отмечают исследователи Lucchi Basili, L.; Sacco, P.L. «абстрактные» индивидуальные и социальные стандарты быстро меняются и развиваются со скоростью, которая может сильно различаться в зависимости от социокультурного контекста [8].

В обществе происходят изменения, в связи с которыми юноши и девушки начинают предъявлять к партнеру схожие требования, что также может отразиться в изменении представлений о качествах, присущих идеальному будущему партнеру как со стороны мужчин, так и женщин. В статье подводятся некоторые итоги изучения идеального образа партнеров, описываются качества, которым мужчины и женщины отдают предпочтение при выборе партнера для построения будущей семьи.

В проведенном исследовании приняло участие 67 студентов, в числе которых 29 мужчин и 38 женщин в возрасте от 18 до 35 лет. Средний возраст участников составляет 24 года. Для исследования стратегией разрешения конфликтов, мы использовали методику Томаса-Килманна (Таблица 1).

Таблица 1. Результаты исследования Томаса-Килманна (по среднему значению с стандартным отклонением)

Шкалы	Общее	Мужчины	Женщины
Соперничество /Конкуренция	8.60 ± 0.81	8.2 ± 0.77	8.6 ± 0.8
Сотрудничество	8.91 ± 0.90	8.5 ± 0.8	8.9 ± 0.7
Компромисс	8.52 ± 0.78	8.1 ± 0.77	8.5 ± 0.8
Избегание	9.40 ± 0.78	8.7 ± 0.79	9.3 ± 0.8
Приспособление	9.05 ± 0.83	9 ± 0.85	9 ± 0.8

Итак, из полученных данных мы можем сделать следующий вывод: у группы респондентов лидируют две стратегии разрешения конфликтов: избегание - стратегия, которая в основном используют женщины и стратегия приспособления - чаще всего ее используют мужчины.

Стратегия бегства предполагает, что женщины, осознавая нахождение в конфликтной ситуации, могут смириться с ситуацией, занять пассивную позицию, избегать прямого решения проблемы. Такой подход может быть связан с желанием сохранить гармонию в отношениях и стремлением избежать конфронтации.

Приспособление предполагает, что мужчины стараются адаптироваться к ситуации и учитывать интересы другой стороны. Они готовы идти на уступки, чтобы сохранить отношения с людьми и прийти к соглашению.

Компромисс у исследуемой группы респондентов - это наиболее редко выбираемая стратегия разрешения конфликтов, т.е. данный стиль поведения в конфликтной ситуации требует поиска средних точек и учета интересов каждой стороны, что может быть сложно для участников конфликта. Подобный стиль поведения требует больших затрат времени, больших усилий, а, следовательно, и более глубокой работы над собой, именно поэтому он используется реже.

Теперь проанализируем существуют ли различия в выборе стратегий разрешения конфликтов у мужчин и женщин с помощью критерия Манна- Уитни (Таблица 2).

Таблица 2. Результаты критерия Манна-Уитни у респондентов

Критерий	Результаты (Uэ)
Соперничество-конкуренция	535*
Сотрудничество	548.5*
Компромисс	542.5*
Избегание	400
Приспособление	548*

Примечания: $U_{крт} = 420$

Мы видим, что различия выраженности показателей таких как сотрудничество, компромисс, приспособление, соперничество между мужчинами и женщинами статистически значимы. Определенные статистически значимые различия между мужчинами и женщинами в психологических характеристиках могут быть связаны с разными социальными, культурными и биологическими факторами.

С помощью методики Т. Лири были изучены представления личности о себе - реальном Я, так и об идеальном Я обследуемых. Также методика Т.Лири была использована для оценки идеального и реального образа партнера. Обследуемым предлагалось ответить на вопросы как бы за другого человека, основываясь на своем представлении о нем. В рамках данной работы мы представляем результаты оценки идеального образа партнера обследуемыми. В процессе диагностики нам удалось выявить доминирующий тип отношения индивида к окружающим.

Исходя из результатов исследования представлений об идеальном образе супруга с помощью методики Т. Лири, мы получили следующие данные: (Таблица 3).

Таблица 3. Результаты исследования по методике Т.Лири о представлении идеального образа супруга (по среднему значению с стандартным отклонением)

Шкалы	Общее	Женщины	Мужчины
Авторитарный	10,00 ± 0.86	10,2 ± 0.80	8,5 ± 0.67
Эгоистический	7,08 ± 0.77	7,4 ± 0.78	5,8 ± 0.70
Агрессивный	6,73 ± 0.88	7,1 ± 0.85	5.8 ± 0.63
Подчиняемый	4,09 ± 0.66	4,3 ± 0.68	3,5 ± 0.69
Зависимый	5,05 ± 0.84	5,3 ± 0.80	5 ± 0.85
Дружелюбный	8,45 ± 0.78	9,0 ± 0.81	8 ± 0.80
Альтруистический	9,24 ± 0.87	9,6 ± 0.86	8.6 ± 0.89

Идеальный образ будущих супругов у респондентов, общий для мужчин и женщин, можно описать следующим образом: супруг должен быть успешным, энергичным, любит давать советы, доминировать, требует к себе уважение, должен быть уверенным, независимым, ориентироваться на себя, умеет быть настойчивым, упрямым, эмоционально сдержан, послушен, честно выполняет свои обязанности, вежлив, комфортен в общении, эмоционально лабилен, дружелюбен и любезен со всеми, ему свойственна гиперответственность.

У женщин идеальный образ супруга связан в большей степени с властно-лидирующим типом, т.е. ему характерна оптимистичность, быстрота реакций, высокая активность, ему присуща выраженная мотивация достижения, тенденция к доминированию, присутствует повышенный уровень притязаний. Это, в том числе, подразумевает реагирование по типу «здесь и сейчас», активное воздействие на окружающих, выраженную тенденцию к спонтанной самореализации, человек должен занимать завоевательную позицию, стремиться вести за собой и подчинять своей воле окружающих людей.

У мужчин идеальный образ супруги связан с ответственно-великодушным типом, который сочетается со следующими личностными особенностями: это склонность к идеализации, стремление к гармонии в межличностных отношениях, выраженная потребность соответствовать социальным нормам поведения; художественный тип восприятия и переработки информации, экзальтация в проявлении своих убеждений, выраженная эмоциональная вовлеченность, которая может быть более поверхностной, чем это подразумевается; целостный, образный стиль мышления, способность легко вживаться в разные социальные роли, гибкость в контактах, коммуникабельность, доброжелательность, жертвенность, стремление к деятельности, которая будет полезна для всех; проявление милосердия, склонность к

благотворительности (миссионерский склад личности), артистичность, потребность производить приятное впечатление, нравиться окружающим.

Теперь проанализируем существуют ли различия в представлении идеального образа супруга у мужчин и женщин с помощью критерия Манна-Уитни. (Таблица 4):

Таблица 4. Результаты критерия Манна-Уитни у респондентов

Критерий	Результаты (Uэ)
Авторитарный	386
Эгоистический	409
Агрессивный	362
Подчиняемый	496*
Зависимый	358.5
Дружелюбный	405.5
Альтруистический	482.5*

Примечания: $U_{крт} = 420$

Мы видим, что значимые статистические различия между мужчинами и женщинами выражены в показателях подчиняемость и альтруистичность, т.е. женщины могут быть склонны к более высокой подчиняемости по сравнению с мужчинами. Результаты исследований указывают на то, что женщины могут проявлять более высокие уровни альтруистичности по сравнению с мужчинами. Вероятно, это связано с культурными и социальными нормами, которые формируют отношения между полами.

Для выявления взаимосвязи между представлением идеального образа супруги и стратегиями разрешения конфликтов у молодежи использовалась корреляция Пирсона. Данный критерий позволяет определить наличие линейной связи и силу.

Перед расчетом корреляции Пирсона нужно определить уровень значимости при 5% для выборки в 67 человек. Итак, уровень значимости является 0,24.

Теперь рассчитаем силу корреляционной связи между идеальным образом супругов и стратегией разрешения конфликта у молодежи. Существует прямая сильная связь между компромиссом и дружелюбием ($r=0,249$, при $p=0,05$), приспособлением и подчиняемостью ($r=0,246$, при $p=0,05$).

Значение $r=0,249$ между компромиссом и дружелюбием указывает на положительную связь между этими двумя понятиями. Это означает, что более высокий уровень компромисса может быть связан с более высоким уровнем дружелюбия. Интерпретация этой связи может быть следующей: люди, которые готовы искать компромиссы и идти на уступки, часто проявляют также дружелюбие, терпимость и желание поддерживать гармоничные отношения с другими людьми.

Аналогично, значение $r=0,246$ между приспособлением и подчиненностью указывает на положительную связь между этими двумя понятиями. То есть, более высокий уровень приспособляемости может быть связан с более высоким уровнем подчиняемости. В данном контексте, подчиняемость можно интерпретировать как готовность следовать указаниям или требованиям других, а приспособляемость - как гибкость и способность адаптироваться к новым условиям и ситуациям.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что связь между стратегиями разрешения конфликтов и идеальным образом будущих супругов частично подтвердилась. Несмотря на то, что, по всей видимости, прежние социальные установки, присущие традиционному обществу продолжают оказывать влияние на представления о качествах идеальных партнеров, требования к идеальному образу супруга среди мужчин и женщин во многом начинают совпадать. И все же, мы видим, что образ идеального партнера у мужчин и женщин несколько отличается.

В отношении выбора стратегий разрешения конфликтов мы видим, что женщины чаще, чем мужчины избегают открытого конфликта, в то время как мужчины готовы подстроиться под требования партнера без учета собственных интересов во имя устранения напряжения в отношениях. Стратегия компромисса в отношениях выбирается гораздо реже.

Конфликты часто возникают в деятельности человека и являются частью нашей жизни. В связи с чем важно проанализировать стратегии разрешения конфликтов, которые наиболее близки мужчинам и женщинам, что поможет лучше понять природу возникновения напряжения в парах, которая в дальнейшем может приводить к разрыву отношений.

Умение разрешать конфликты - это ценный навык. Повышение уровня осознанности в этом вопросе, дальнейшее проведение исследований в данном направлении может помочь лучше понять причины, которые становятся камнем преткновения для построения счастливой совместной жизни. Изучение причин конфликтов, возникающих в отношениях молодых людей является неотъемлемой частью развития значимых конфликтов в интимном контексте пары [9, с.3]. Поскольку специфика конфликтного взаимодействия в супружеских парах во многом обусловлена личностными особенностями супругов, работа с парами, направленная на обучение партнеров конструктивному взаимодействию в конфликтах, может помочь снизить уровень психоэмоционального напряжения в паре, связанного с неумением конструктивно решать проблемы, возникающие в межличностных отношениях.

Изучив поведение партнеров в конфликтных ситуациях в юношеском возрасте, мы можем составить программу, направленную на обучение молодых пар конструктивным способам разрешения конфликтов. И, следовательно, повлиять в дальнейшем на число разводов, возникающих на фоне отсутствия взаимопонимания в паре. Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты эмпирического исследования могут быть использованы в работе психологов, социальных работников. На основе полученных нами результатов становится возможным разработать Программу психологического сопровождения молодых пар, решивших вступить в брачные отношения.

Изучив представления об идеальном образе партнеров и их связь со стратегиями разрешения конфликтов у студентов, представляется возможным создание программ просветительского характера, которые помогут скорректировать поведение партнеров в паре. Это в свою очередь, поможет снизить процентное число разводов в России. Как отмечает Москалев Е.Н., современный кризис семейности возможно предотвратить только посредством разработки индивидуальных социальных проектов, базирующихся на политических и экономических особенностях государства. [4]

Дальнейшие разработки в рассматриваемой области могут быть направлены на развитие программы профилактики разводов среди молодежи. Полученные результаты исследования несут в себе пользу, поскольку на их основе могут быть построены рекомендации для молодых пар, которые обращаются на консультации к семейным психологам по вопросам сохранения и гармонизации отношений.

Список литературы

1. Бурина Е.А, Кудинова А.Е. Особенности современной российской семьи в условиях социально-исторических изменений института родительства // Вестник Мининского университета. 2020. №1 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sovremennoy-rossiyskoy-semi-v-usloviyah-sotsialno-istoricheskikh-izmeneniy-instituta-roditelstva> (дата обращения: 06.12.2023). – 1 с.
2. Гурко Т.А. Теоретические подходы к изучению трансформации института семьи // Социологический журнал. 2020. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-izucheniyu-transformatsii-instituta-semi> (дата обращения: 06.12.2023). – 33 с.
3. Замятина, О.Н. и Кода, Е.А. 2021. Кризис института семьи как детерминанта формирования нового человека постмодерна. Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. 2, 10 (авг. 2021), 107-113. – 2 с.

4. Москалев Е.Н. Сравнительный кросс-культурный анализ опыта сохранения и укрепления института семьи в XXI веке // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. №4-3 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-kross-kulturnyy-analiz-opyta-sohraneniya-i-ukrepleniya-instituta-semi-v-xxi-veke> (дата обращения: 06.12.2023).
5. Резер Т.М., Григоренко Я.А. Институт семьи как социальная ценность государства в условиях демографического кризиса // Вопросы управления. 2020. №5 (66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/institut-semi-kak-sotsialnaya-tsennost-gosudarstva-v-usloviyah-demograficheskogo-krizisa> (дата обращения: 06.12.2023). –128 с.
6. Росстат представляет данные о естественном движении населения в августе 2023 года URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/313/document/220711> (дата обращения: 19.11.2023).
7. Сацук Н.В., Чалкина А.А., Колбнева А.С., Кузина Д.В. Кризис представлений о семейных ценностях у современной молодежи // Universum: психология и образование. 2020. №7 (73). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-predstavleniy-o-semeynyh-tsennostyakh-u-sovremennoy-molodezhi> (дата обращения: 06.12.2023).- 26 с.
8. Lucchi Basili, L.; Sacco, P.L. What Makes a Partner Ideal, and for Whom? Compatibility Tests, Filter Tests, and the Mating Stability Matrix. Behav. Sci. 2020, 10, 48. URL: <https://doi.org/10.3390/bs10020048> (дата обращения: 19.11.2023). – 2 с.
9. Giordano, P. C., Grace, M. M., Longmore, M. A., & Manning, W. D. (2022). "Microcultures" of conflict: Couple-level perspectives on reasons for and causes of intimate partner violence in young adulthood. Journal of Marriage and Family, 84(4), 1062–1080. <https://doi.org/10.1111/jomf.12864>. – 3 с.
10. Sessler, S. and Lichter, D.T. (2020), Cohabitation and Marriage: Complexity and Diversity in Union-Formation Patterns. J. Marriage Fam, 82: 35-61. <https://doi.org/10.1111/jomf.12617>. – 1 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 373.3

Колесова О.В., Крылова Л.Ю. Исследование графического навыка у первоклассников

Колесова Оксана Вячеславовна

канд.пед.наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина» РФ, г. Н. Новгород

Крылова Любовь Юрьевна

магистрант, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина» РФ, г. Н. Новгород

The study of graphic skill in first graders

Kolesova Oksana Viacheslavovna

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

Krylova Lyubov Yurievna

master's student, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

Аннотация. Статья посвящена исследованию графического навыка у младших школьников в период обучения грамоте. Авторы анализируют проблемы формирования графического навыка на начальном этапе школьного обучения, рассматривают ступени формирования графического навыка у школьников. Исследование уровня графического навыка у первоклассников позволило определить особенности формирования навыка письма, проанализировать основные графические ошибки у младших школьников.

Ключевые слова: графический навык, этапы, младший школьник

Abstract. The article is devoted to the study of graphic skills in younger schoolchildren during literacy training. The authors analyze the problems of graphic skill formation at the initial stage of school education, consider the stages of graphic skill formation in schoolchildren. The study of the level of graphic skill in first-graders allowed us to determine the features of the formation of writing skills, analyze the main graphic errors in younger schoolchildren.

Keywords: graphic skill, stages, junior high school student

В системе общего образования начальная школа играет важную роль. На этом этапе происходит целостное развитие личности, возникает элементарная культура поведения, развивается интеллект, ребенок овладевает устной и письменной речью. По формулировкам ФГОС начального образования к концу первого класса школьник должен в достаточной мере овладеть чтением и письмом [1].

Проблемы формирования графического навыка у учащихся начальной школы в процессе обучения грамоте обусловлены тем, что у младших школьников с каждым годом проявляются наибольшие трудности в овладении письмом, увеличивается количество ошибок при написании отдельных слов и предложений.

В исследованиях М.М. Безруких указано, что трудности обучения, связанные с нарушением письма, не исчезают к концу начальной школы, а модифицируются и сохраняются [2, с. 23].

Большую работу в области формирования графического навыка провели К.Д. Ушинский, П.Е. Градобоев, В.П. Вахтеров, И.Е. Евсеев, Е.Н. Соколова, Л.Я. Желтовская, Ш.А. Амонашвили, М.М. Безруких, Т.Е. Хохлова, Е.Н. Потапова, В.А. Илюхина, нижегородский ученый и методист В.Ф. Одегова и др.

В психолого-педагогических исследованиях отечественных ученых рассматриваются различные подходы к определению графического навыка письма. Для точного понимания природы графического навыка необходимо опираться на ряд важнейших положений, учитывающих зависимость формирования графического навыка от развития ребёнка, от индивидуальных особенностей овладения письмом, зависимости между некоторыми психическими функциями и почерком.

Психологи Б.Г. Ананьев, Е.В. Гурьянов, А.Р. Лурия, А.А. Люблинская считают графический навык ведущим в любой сознательной деятельности. По мнению А.Р. Лурия для овладения графическим навыком письма первоклассникам характерна большая затрата энергии, неадекватная затратам сил, неэкономное вовлечение в исполнение лишних движений мышц [3, с. 145].

Д.Б. Эльконин выделяет три ступени в формировании графического навыка у первоклассников: отражение графически верной конфигурации букв, орфографически грамотное написание, логическое изложение собственных мыслей [4, с. 21].

Т.П. Сальникова рассматривает следующие этапы формирования графического навыка письма:

1. Аналитический, связанный с ознакомлением элементов букв, анализом движения руки, расположения букв на строчке, а в дальнейшем, с алгоритмом написания самих букв;

2. Синтетический. Элементы складываются в буквы, слоги, слова, предложения. Ребёнок осуществляет контроль за собственным написанием, расположением букв на строке. В процессе письма происходит зрительное восприятие

написанного, и учащийся контролирует правильность изображения слов. Если пишущий находит несоответствия на письме, он вносит поправки.

3. Автоматизации. На последнем этапе фактически образуется навык, характеризующийся высокой степенью усвоения. Характерной чертой автоматизации навыка являются быстрота, плавность, легкость. Ребенок нацелен на орфографически и стилистически верное написание предложений и текстов [5, с.17].

Важно, чтобы обучение письму не сводилось к урокам каллиграфии, не замыкалось на технической стороне процесса, а выходило на уровень использования письменной речи для коммуникативных целей [6, с. 255].

Нами было проведено исследование уровня овладения графическим навыком у первоклассников. В нем приняло участие 32 школьника МБОУ «Школа №29» г. Нижний Новгород.

Были определены следующие задачи:

- выделить критерии и уровни для оценки сформированности графического навыка [7, с. 35];
- подобрать диагностический инструментарий, направленный на выявление исходного уровня сформированности графического навыка у детей младшего школьного возраста;
- проанализировать результаты, сделать выводы.

Были выработаны следующие критерии и показатели развития графического навыка у младших школьников: правильный наклон у букв, соблюдение пропорций при написании букв и их элементов, отсутствуют пропуски букв, элементов букв при написании, четкое написание с соблюдением высоты заглавных и строчных букв, отсутствие смещения букв и их частей.

На основании обозначенных критериев определены уровни сформированности графического навыка у младших школьников:

1. Высокий уровень. Работа написана аккуратным и четким почерком. Отсутствуют исправления и ошибки в написании букв. Письмо в целом соответствует требованиям каллиграфии, допустимые незначительные случаи отступления от норм каллиграфии.

2. Уровень выше среднего. Ученик допустил незначительное количество ошибок (1-2), имеются незначительные отклонения от норм каллиграфии. В целом работа выполнена аккуратно.

3. Средний уровень. Ребенок допустил 3 ошибки, имеются существенные отклонения от норм каллиграфии (соблюдена только половина критериев графического навыка).

4. Низкий уровень. Ученик допустил 4 и более ошибок, достаточное количество серьезных отклонений от каллиграфических норм. Работа выполнена небрежно.

В соответствии с выделенными уровнями и показателями были подобраны специальные методики, позволяющие определить особенности сформированности графического навыка у первоклассников. Это списывание, диктант. Тексты для поведения методики списывания и словарного диктанта подобраны исходя из возрастной категории школьников.

Анализ результатов показал, что на высоком уровне и уровне выше среднего, где письмо в целом соответствует требованиям каллиграфии (соблюдение правильного начертания формы букв, одинаковой высоты, наклона, отсутствуют пропуски элементов букв в письме и смешение букв, почерк без острых углов), находятся 4 ученика (12,8%), на среднем 12 первоклассников (38,4%), остальные дети (49,8%) показали низкий уровень владения графическим навыком. Анализ графических ошибок по итогам выполнения работ отражен на Рисунке 1.

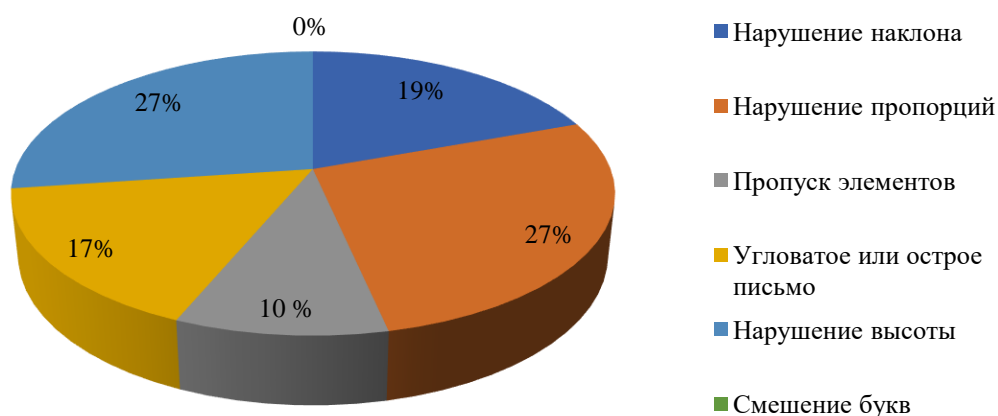


Рисунок 1. Наличие графических ошибок у первоклассников

На рисунке видно, что от общего количества графических ошибок, имеют одинаковое процентное соотношение (по 27%) ошибки, связанные с нарушением пропорций и высоты. Например, у буквы «и» можно увидеть разную высоту короткой наклонной линии, у буквы «о» большую ширину овала. Также можно наблюдать искривления определенных элементов, многие части букв были написаны учениками, не касаясь верхней или нижней линии рабочей строки.

19% от общего количества графических ошибок приходится на нарушение наклона. Некоторые элементы букв были написаны учениками прямо, не соблюдая наклон вправо. Часть школьников (17% от общего количества ошибок) пишут элементы букв без закругления, или, например, закругление слишком острое. Чаще всего такие ошибки встречаются при написании букв «ш», «т», «и». У 10 младших школьников можно наблюдать пропуск элементов. Например, часто встречается написание элемента «линия с закруглением внизу вправо» у буквы «а» без самого закругления.

Результаты, полученные в результате проведенного исследования, позволили определить основные направления работы по формированию графического навыка у младших школьников при обучении письму [8, с. 114].

Для реализации формирующей работы были подобраны упражнения, разделенные на три группы:

- упражнения на мелкую моторику;
- графические упражнения;
- орфографические упражнения (словарный диктант, диктант, какографические упражнения).

Упражнения первой группы являются основой формирования графического навыка. Наиболее эффективными будут следующие:

1. Ладони лежат на парте. Дети поднимают пальцы по одному сначала на одной руке, затем на другой. Повторяют это упражнение в обратном порядке.

2. Дети зажимают ручку или карандаш средним и указательным пальцами. Сгибают и разгибают эти пальцы, следя за тем, чтобы ручка (или карандаш) не опускались ниже большого пальца.

3. «Изобрази». Учитель зачитывает стихотворение, а дети при помощи рук иллюстрируют его содержание.

4. «Цветок распустился». Руки учащихся сжаты в кулачки. Поочередно каждый пальчик отгибается, будто лепесток.

5. «Музыканты». Под музыку по заданию учителя дети изображают игру на различных музыкальных инструментах: дудочке, пианино, гитаре, барабане и т.п.

6. «Найди пару». В мешочке спрятаны попарно мелкие игрушки, необходимо на ощупь найти парных животных. Похожее задание можно использовать с изученными буквами.

7. «Золушка». На тарелке перемешаны семена (горох, фасоль, бобы). Необходимо за указанное время разложить их на три кучки.

Графические упражнения направлены на развитие координации движений руки при письме; соблюдение гигиенических правил письма, соблюдение осанки и положения тетради, правильное изображение букв, соблюдение при письме слов одинакового размера букв и их расположения на рабочей строке.

– узоры-бордюры из ломаных линий (в начале в клетку, затем в тетрадь для письма без клеток – ориентиров);

– штриховка наклонными линиями;

– письмо букв попеременно с наклонными линиями (линии для контроля);

– письмо росчерков, узоров (ритмически организованные узоры);

– безотрывное письмо букв в связках: рукописные буквы в соединении с изображением предмета, название которого начинается с длинной буквы – звука;

– письмо в воздухе по рисунку – росчерку;

– графические диктанты;

- обводка рисунков по контуру.

Орфографические упражнения.

Результаты диагностического этапа позволили выявить наиболее проблемные буквы, это «о», «ш», «т», «и», «а», «о», «к», как строчных, так и прописных. Также затруднения вызывало написание букв «б», «в», «д», «у». На отработку написания этих букв, в частности, первоклассникам предлагались диктанты, например:

Диктант на жи\ши, ча\ща, чу\щу:

Два товарища

Дима Белов и Андрей Шишкин — два товарища. У Димы живет ручная ворона. Он ухаживает за Карой. У Андрюши чудесная собака — Акбар. Мальчик учит Акбара служить.

Также использовался такой прием, как «какографические упражнения». Этот вид работы учит школьников видеть ошибки и исправлять их.

Одной из задач современного начального образования является совершенствование обучения первоначальному письму младших школьников. Каллиграфический навык рассматривается как навык практический, связанный с культурой письменного общения, способствующий воспитанию нравственных качеств личности. Этот навык формируется в период обучения грамоте и отрабатывается в процессе всего обучения в начальной школе.

Формирование у младших школьников каллиграфического навыка письма на сегодняшний день является одной из центральных задач начальной школы, так как определяет отношение ребенка к процессу письма в дальнейшем. Чрезвычайно важно не только обучать детей каллиграфии в начальных классах, но и способствовать появлению у каждого из учащихся потребности в быстром, правильном и красивом письме.

Список литературы

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> дата обращения: 25.10.2023).
2. Безруких М.М. Как научить ребенка писать красиво. М.: Дрофа. 2012. 80 с.
3. Алёхина А.А. Теоретические основы обучения младших школьников письменной речи // Проблемы, перспективы и направления инновационного развития науки: сборник статей Международной научно-практической конференции (Пермь, июль 2017 г.) в 3 ч. Ч. 2. Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС. 2017. 212 с.
4. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. - М.: Знание, 1991. - 64 с
5. Сальникова С.В., Ткаченко М.О. Уровень сформированности универсальных учебных действий у первоклассников: стартовая диагностика // Эксперимент и инновации в школе. 2012. №2. С. 16-22.
6. Колесова О.В., Тивикова С.К., Деменева Н.Н. Формирование каллиграфического навыка у леворуких детей // Школа будущего. 2022. № 1. С. 252-261.
7. Зайцева С.А., Красильникова Л.В. Диагностика готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению грамоте // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 34-36.
8. Колесова О.В., Лосева Л.В. Современные технологии в обучении грамоте детей // В сборнике: Современное дошкольное и начальное образование: проблемы и тенденции развития. сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции в 2 частях. Нижний Новгород, 2020. С. 113-117

УДК 159.9.072.432

Мосина Н.А., Волченко А.А. Программа группового психологического консультирования по вопросам гармонизации детско-родительских отношений

Мосина Наталия Анатольевна

канд. псих. наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования
Красноярский государственный педагогический университет В.П. Астафьева
РФ, г. Красноярск
mosina16@mail.ru

Волченко Анастасия Алексеевна

магистрант кафедры педагогики и психологии начального образования
Красноярский государственный педагогический университет В.П. Астафьева
РФ, г. Красноярск
nastenka.volchenko@mail.ru

Group psychological counseling program on issues of harmonization of parent-child relationships

Mosina Natalia Anatolyevna

Ph.D. psycho. Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University V.P. Astafieva
RF, Krasnoyarsk

Volchenko Anastasia Alekseevna

Student of the Department of Psychology and Pedagogy of Primary Education
Krasnoyarsk State Pedagogical University V.P. Astafieva, RF, Krasnoyarsk

Аннотация. В данной статье предложена программа для группового психологического консультирования родителей по гармонизации детско-родительских отношений. Программа состоит из десяти тематических лекционных встреч с закрепляющими техниками и упражнениями. В ходе работы проведено исследование изменений результатов опрашиваемых родителей до и после проведения эксперимента с помощью предложенной программы.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, гармонизация, компетентность родителей, программа, исследование, групповое консультирование, подростки.

Abstract. This article proposes a program for group psychological counseling of parents on the harmonization of parent-child relationships. There are also ten thematic lecture sessions with reinforcing techniques and exercises. In the course of the work, a study was conducted of changes in the results of the parents interviewed before and after the experiment using the proposed program.

Key words: parent-child relationships, harmonization, parental competence, program, research, group counseling, adolescents.

В наше время все больше ставится акцентов на осознанном родительстве, на гармонизации детско-родительских отношений. Но вместе с этим у родителей появляется все больше вопросов по поводу того, как выстраивать отношения со своими детьми [5, с. 152].

Также родители сталкиваются с трудностями общения с подростками. Именно поэтому становится важным помочь им с психологическим консультированием по вопросам гармонизации детско-родительских отношений, а также предоставить им актуальную информацию для их полного понимания в рамках данного вопроса [4, с. 5].

Новизна данной работы заключается в том, что обосновано применение программы группового консультирования родителей подростков.

Цель работы: проверить возможность группового консультирования родителей по вопросам гармонизации отношений с детьми подросткового возраста.

Советский психолог Л.А. Венгер определяет детско-родительские отношения как систему отношений между взрослым и ребёнком, состоящими в непосредственном родстве, данные отношения появляются с момента рождения ребёнка [1, с. 13].

Детско-родительские отношения – это важный аспект в формировании личности ребенка.

При гармоничных отношениях ребенок растет самостоятельным, уверенным в себе, со стабильной самооценкой. Он легко адаптируется в коллективе и не имеет сложностей в построении отношений с другими людьми.

Если же отношения между родителем и ребенком нарушены, то в них отсутствуют гармония, понимание и доверие. Ребенку может не хватать внимания, либо его может быть слишком много (чрезмерная опека). Тогда подросток испытывает трудности в общении с другими людьми и адаптацией, он растет неуверенным в себе, с низкой самооценкой, несамостоятельным.

Также на детско-родительские отношения влияет стиль воспитания, которого придерживаются родители. Авторитарный, хаотичный, гиперопекающий и попустительский стили воспитания приводят к разобщенности родителей и ребенка.

Демократический стиль – стиль воспитания, который является оптимальным для развития гармоничных детско-родительских отношений.

Таким образом, при работе с родителями важно сделать акцент именно на выбранных ими стилях воспитания, подкорректировать способы коммуникации и

методы взаимодействия с ребенком. Все это можно сделать с помощью психологического консультирования.

Психологическое консультирование может происходить как в индивидуальной, так и в групповой форме.

При групповом психологическом консультировании работа с родителями происходит через лекционные встречи, дискуссии, просмотр кино, а также посредством проведения различных техник [2, с. 9].

На основе этого проводилось исследование на базе группы родителей (мамы подростков) от 32 до 40 лет для 25 человек. Исследование было проведено с целью выявления людей, которым необходима помощь в данном вопросе.

Были предложены следующие методики:

1. Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).
2. Опросник «Мера заботы» (И.М. Марковского).
3. Тест сознательное родительство (М.С. Ермихина).

На основании трех методик были получены следующие результаты исследования до проведения программы.

На основе результатов исследования был сделан вывод, что из 25 человек высокий уровень получили 32% человек. Это говорит о том, что только эти родители четко понимают, какие методы воспитания применять к ребенку. У них выбран благоприятный стиль воспитания. Также и родители, и дети удовлетворены их отношениями друг с другом [3, с. 4].

Однако 68% родителей, из них 64% набрали средний уровень, а 4% - низкий, находятся в затруднении по вопросам гармонизации отношений со своими детьми, они не могут найти подход к своему подростку и не удовлетворены их взаимоотношениями друг с другом.

Таким образом, на основе результатов была разработана программа группового консультирования, в которой участвовали 16 человек – это мамы подростков, которые набрали средний и низкий уровни в результате исследования.

Цель программы: гармонизация детско-родительских отношений посредством группового консультирования родителей.

Задачи программы:

1. Провести психологическое групповое консультирование родителей по различным вопросам.
2. Обучить родителей новым способам воспитания и взаимодействия с ребенком.

3. Обучить родителей самоконтролю и научить их работать с собственными чувствами, эмоциями и состояниями.

По ожидаемым результатам, если придерживаться этих задач, то данная программа будет эффективна.

Такая программа найдет свою область применения и будет полезна как для родителей подростков, так и для психологов.

Программа проводится по следующим этапам: вводный, основной, заключительный. На вводном этапе происходит знакомство группы между собой, на основном этапе проводятся лекции, техники и упражнения для гармонизации детско-родительских отношений. На заключительном этапе подводятся итоги работы.

Групповые встречи происходят 1 раз в неделю на протяжении 10 недель. Работа проводилась в кабинете психолога, использовались презентации, раздаточные материалы, метафорические ассоциативные карты, принадлежности для рисования.

План групповых консультаций представлен ниже (табл.1).

Таблица 1. Краткое содержание программы

№ встречи	Тема встречи	Техники
1	«Как общаться с подростком?»	«Чтобы что», «Воспоминания детства»
2	«Подростковые кризисы»	«Метод незаконченных предложений»
3	«Подростковая влюбленность и дружба»	«Список правил»
4	«Половое созревание у подростков»	«Рисуем свой страх»
5	«Поощрение и наказание, как делать этично?»	«Ярлыки»
6	«Буллинг или школьная травля»	«Лимон-апельсин»
7	«Расстройства у подростков»	«Письмо гневу», «Рисование гнева»
8	«Принцип безусловного принятия»	«Письмо о счастье»
9	«Как помочь подростку чувствовать и планировать время?»	«Поглотители времени»
10	«Профориентация подростка»	Техника МАК «Профориентация»

После данного группового консультирования было проведено повторное исследование экспериментальной группы, в которую вошли 16 человек, чтобы сравнить изменения этих участников до и после программы.

Результаты представлены в совокупности трех методик (рис.1).

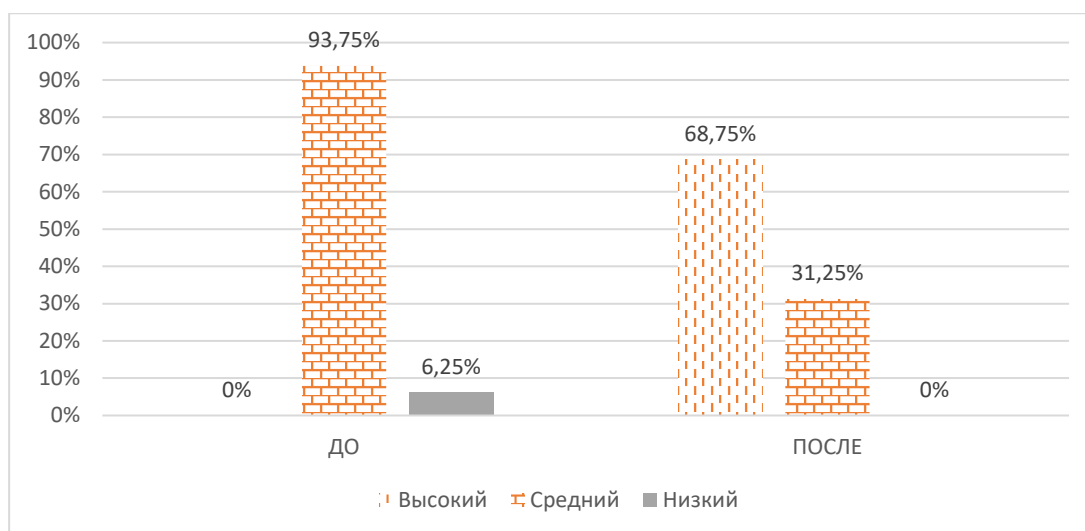


Рисунок 1. Результаты исследования родителей в экспериментальной группе до и после проведения программы по итогам трех методик

Таким образом, из 16 человек 1 родитель (6,25%), набравший низкий уровень до программы, после нее перешел на высокий уровень, 10 (62,5%) человек из среднего уровня перешли на высокий. Итого из 16 человек 11 (68,75%) после программы перешли на высокий уровень, а 5 человек (31,25%) так и остались на среднем уровне с небольшими изменениями внутри уровня.

Подводя итоги, можно сказать, что в ходе встреч родители проработали свои негативные установки и взгляды по поводу воспитания детей. Они отметили, что их отношения с подростками стали теплее и изменился психологический климат в семье.

Также участники были благодарны за возможность проработки себя. Особенно за то, что у них появлялось больше осознанности в своем поведении, а это благоприятно повлияло на их отношения с детьми.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что реализованная программа положительным образом сказалась на участниках группы, повысив уровень детско-родительских отношений.

Список литературы

1. Алимova Г. Психологические аспекты детско-родительских отношений //Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2021. – №. 2. – С. 43-48.
2. Бостанова С.Н., Гогберидзе Г.М., Гогберидзе Ф.Ю. Особенности эмоционального взаимодействия в детско-родительских отношениях //Традиции и инновации в психологии и социальной работе. – 2020. – С. 57-62.
3. Гордиенко Е.В., Волченко А.А. Психологические характеристики материнского воспитания в школьном возрасте // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2023. № 07 (84).
4. Евдокимова Е.В. Исследование родительства в проблемном поле психологической науки // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2014. № 1. С. 54–60.
5. Игембаева К.С. Психологические особенности детско-родительских отношений в семье //Инновационная наука. – 2019. – №. 2. – С. 151-153.
6. Сафонова М.В., Косинова М.А., Романова Е.А. Анализ социальных представлений о родительстве у взрослых, имеющих и не имеющих детей // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2021. №1. С. 94-112.

**Международный
научно-практический журнал**

Мир педагогики и психологии

№ 11 (88), 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 10.12.2023

Формат 60x84/16. Печать цифровая.

Усл.печ.л. 13,02. Тираж 500 экз.

Научно-издательский центр «Открытое знание»

<http://scipress.ru/pedagogy/>